

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



A Formação Tecnológica em Turismo no Brasil: potencialidades e fragilidades das atividades experienciais nos cursos de Gestão de Turismo

Raul José de Souza

DOUTORAMENTO EM TURISMO

Especialidade de Planeamento dos Espaços Turísticos

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



A Formação Tecnológica em Turismo no Brasil: potencialidades e fragilidades das atividades experienciais nos cursos de Gestão de Turismo

Raul José de Souza

DOUTORAMENTO EM TURISMO

Tese orientada pelo Professor Doutor Herculano Alberto Pinto Cachinho, Doutor em Geografia e Co-orientada pelo Professor Doutor Manuel Antonio Brites Salgado, Doutor em Turismo especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Turismo, especialidade de Planeamento dos Espaços Turísticos.

2014

Agradecimentos

A construção de uma tese é um trabalho, demasiadas vezes, solitário, no entanto, são muitos os que nos acompanham e influenciam a sua concretização. Durante a trajetória, cruzam-se, no nosso caminho, colegas, amigos, família. Não sendo viável nomeá-los todos, há, no entanto, alguns a quem não posso deixar de agradecer publicamente, no texto deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço ao orientador desta tese, Professor Doutor Herculano Alberto Pinto Cachinho, meu mestre na verdadeira acepção da palavra, por quem tenho uma grande gratidão. Pela flexibilidade com que me permitiu seguir o meu caminho, pela perspicácia de suas interrogações, reflexões e propostas, um muito obrigado.

Um agradecimento muito especial ao co-orientador desta tese, Professor Doutor Manuel Salgado, pelo seu rigor e profundidade de pensamento, pela sua seriedade investigativa e seu apoio de retaguarda, uma vez mais, muito obrigado.

Aos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, cujo cotidiano educacional e profissional estudei, porque sem eles este trabalho não seria possível, em especial à Professora Doutora Carla Souto cujo anonimato me nego a preservar.

Aos professores e aos colegas do curso de Doutorado em Turismo do IGOT-UL pela acolhida quando cheguei à Lisboa e pelo apoio em momentos cruciais, em particular à Maria João Ferreira, colega e companheira de caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES, agradeço a atribuição da bolsa de estudo que possibilitou a realização deste com a “serenidade” financeira necessária.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio, sobretudo quando me ausentei, em “regime de clausura” nos momentos mais decisivos em especial à Viviane, obrigado pelo seu carinho, paciência e companheirismo.

À minha eterna Professora, Maria José, minha mãe, aos meus filhos, Deborah e Hugo.

Resumo

Esta investigação tem como tema central a formação tecnológica em turismo no Brasil. Em particular, aborda as potencialidades e os constrangimentos da componente experiencial da formação ofertada pelos cursos de tecnologia em gestão de turismo. Na base da pesquisa está a seguinte questão: “*Qual o significado que os atores (professores, gestores e alunos) atribuem às atividades experienciais no ensino e na aprendizagem do turismo?*”. Ao se procurar responder a esta questão, espera-se compreender as representações que os diferentes atores delineiam sobre a natureza e o papel das atividades experienciais na formação de tecnólogos em turismo. A ideia chave subjacente a esta pesquisa é que as actividades experienciais ofertadas pelos cursos de Gestão de Turismo padecem de um conjunto de fragilidades que impede que as mesmas possam desempenhar com eficiência o espírito científico e o pensamento crítico, função que lhes é adstrita pelos documentos oficiais.

Para levar a bom porto esta pesquisa, optámos por adotar uma metodologia essencialmente qualitativa, apoiada em entrevistas em profundidade a uma amostra ilustrativa de docentes e coordenadores de curso, a elaboração de inquéritos por questionário a estudantes e a observação direta da implementação de atividades experienciais. Através da análise de conteúdo da informação recolhida reconstroem-se as representações que os diferentes atores envolvidos delineiam da problemática em questão.

A apresentação da dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro apresentam-se as opções metodológicas, os instrumentos de observação, os objetivos da investigação, o caso de estudo e as razões subjacentes à pesquisa. No segundo elabora-se uma reflexão sobre o fenómeno turístico e a formação superior em turismo, ancorada no currículo dos cursos, mobilizando para o efeito a abordagem de diferentes correntes de pensamento. No terceiro faz-se uma abordagem dos paradigmas da educação baseada em experiências, com recorte para o modelo educacional dos Institutos Federais no Brasil. Por último, no quarto, problematizam-se as representações dos atores sobre o ensino e aprendizagem baseada em atividades experienciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, tendo por base a observação empírica. Encerra-se a dissertação com a apresentação das principais conclusões da pesquisa.

Os resultados da investigação evidenciam um conjunto de fragilidades no ensino baseado nas atividades experienciais que merecem uma dedicada reflexão, bem como um conjunto de medidas e ações no sentido de através das mesmas se promoverem um conjunto de aprendizagens, verdadeiramente significativas e transformadoras para os estudantes e, por essa via, se melhorar a qualidade da formação em turismo ofertada pelo IFSP.

Palavras-chave:

Turismo, Educação Tecnológica, Currículo, Atividades Experienciais, Representações

Abstract

This research has the technological training in tourism in Brazil as its central subject. It especially focuses on the potentials and constraints of the practical component of the training offered by the technological courses in tourism management. The research is based on the following question: *"What is the meaning given by actors (teachers, managers and students) to the practical activities in teaching and training in tourism?"* When trying to answer this question, one aims to understand the representations outlined by the different stakeholders on the nature and role of the practical activities in the training of the specialists in tourism. The main idea underlying this research is that practical activities offered by the Tourism Management courses have several weaknesses that prevent them to efficiently fulfill the scientific spirit and the critical thinking, enrolled by the official documents.

This research has adopted an essentially qualitative methodology, supported by in-depth interviews to an illustrative sample of teachers and course coordinators, by the elaboration of questionnaires to students and by the direct observation of the implementation of practical activities. Through the content analysis of the collected information one reconstructs the representations that the different stakeholders outline on the issue in focus.

The dissertation is organized in four chapters. The first chapter presents the methodological options, the observation instruments, the research objectives, the case study and the reasons for the search. In the second chapter is elaborated a reflection on the tourism phenomenon and on the higher education in tourism, anchored in the curriculum of courses, enlisting for this purpose the approach of different schools of thought. In the third chapter an approach is made to the paradigms of educational experience, with the cutout for the educational model of the Federal Institutes in Brazil. At the end, in the fourth chapter it is discussed the representations of the actors on teaching and training, based on the practical activities at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo - IFSP, and also based on empirical observation. The dissertation ends with the presentation of the main conclusions of the research.

The research results highlight a number of weaknesses in the training based on practical activities which justify a dedicated reflection as well as a set of measures and actions in order to promote a set of trainings truly significant and transformative for the students and, thereby, to improve the quality of training offered by the tourism IFSP.

Keywords:

Tourism, Technological Education, Curriculum, Practical Activities, Representations

Índice geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
<i>Abstract</i>	v
Índice geral	vi
Índice de figuras	ix
Índice de quadros	xi
Glossário de siglas e abreviaturas	xii
Introdução	1
Capítulo 1 - Opções metodológicas e conceituais	6
1.1. Definição do problema em estudo	6
1.2. Objetivos do estudo	9
1.3. Postura do investigador	11
1.4. Motivações pessoais	11
1.5. Linhas de rumo da investigação	14
1.6. Estudo de caso	20
1.7. Por quê o curso de Gestão de Turismo do IFSP?	22
1.8. Metodologia : métodos e técnicas de análise	23
1.8.1. Descrição da amostra	23
1.9. Métodos de recolha de dados	24
1.10. Instrumentos de recolha de dados	25
1.11. Método de análise de dados	38
Capítulo 2 - Ensino superior e o currículo em turismo	40
Introdução	40
2.1. “Papel” do ensino superior	42
2.2. Componentes da atividade turística	43
2.2.1. Mercado de turismo	47
2.2.2. Oferta turística	48
2.2.3. Produto turístico	50
2.2.4. Destino turístico	51
2.2.5. Sistema do Turismo	53
2.3. Desenvolvimento do ensino superior em turismo	58
2.4. Turismo nas Américas e no Brasil	66
2.4.1. Turismo nas Américas	66
2.4.2. Cenário do turismo no Brasil	72
2.5. Ensino Superior em Turismo no Brasil	77
2.5.1. Breve histórico e evolução	77

2.5.2. Cenário e desafios pós-crescimento	78
2.5.3. Desafios da educação superior em turismo	84
2.6. Educação profissional no Brasil	92
2.6.1. Ensino superior tecnológico em Turismo	98
2.6.2. Curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo	104
2.7. Breves concepções sobre o currículo e o papel do professor	108
2.8. Papel do professor no ensino do Turismo	113
2.9. Currículo no ensino do turismo	116
2.10. Currículo do curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP	124
Conclusão	129
Capítulo 3 - Ensino e Aprendizagem do Turismo através das atividades experienciais	135
Introdução	135
3.1. O Conhecimento	136
3.2. Paradigmas da aprendizagem	138
3.3. Processo ensino e aprendizagem experiencial	140
3.4. Teoria de aprendizagem experiencial de Dewey	143
3.5. Aprendizagem experiencial de Kolb	153
3.6. Aprendizagem em contexto real	167
3.7. Modalidades de ensino e de aprendizagem experiencial	175
3.8. Conhecer o Projeto do Curso	177
3.9. Benefícios da educação experiencial no Turismo	178
3.10. Custos e desafios associados à educação experiencial	180
3.11 A educação experiencial como aprendizagem no Turismo	183
3.11.1 Atividades de animação turística e eventos no ensino e na aprendizagem do Turismo	185
3.11.2. Atividades experienciais de viagens de campo no ensino e na aprendizagem do Turismo	191
3.12 Natureza das atividades experienciais no curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP	197
3.12.1. Modalidades de atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP	201
Conclusão	209
Capítulo 4 - A formação superior em Gestão de Turismo do IFSP: as representações dos seus atores	211
Introdução	211
4.1. O currículo do curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP: as representações dos professores	212
4.1.1. Perfil dos entrevistados	212
4.1.2. Representações sobre o currículo e o ensino tecnológico em turismo	213
4.1.3. Representações sobre as atividades experienciais	214
4.2. Análise do perfil dos entrevistados	217
4.2.1. Síntese de análise do significado do <i>conhecimento e da formação</i>	221

<i>pedagógica dos professores sobre o ensino tecnológico em Turismo</i>	
4.3. Análise das representações do currículo e do ensino tecnológico em Turismo.....	222
4.3.1. Síntese da análise das representações do currículo e do ensino tecnológico em Turismo	224
4.4. Representações das atividades experienciais no ensino do Turismo no IFSP	234
4.4.1. Síntese de análise das representações dos professores sobre as atividades experienciais.....	240
4.4.2. Síntese de análise das representações sobre as competências para a condução de atividades experienciais	248
4.4.3. Síntese de análise das representações dos obstáculos e das ações a empreender para os ultrapassar	257
4.4.4. Síntese de análise das representações dos professores sobre o envolvimento dos estudantes nas atividades experienciais e dos seus impactos na formação	266
4.5. Representações dos estudantes sobre as atividades experienciais vivenciadas na sua formação em turismo	274
4.5.1. Representações das atividades experienciais vivenciadas pelos estudantes do CST em Gestão de Turismo do IFSP	274
4.5.2. Síntese de análise das representações dos estudantes sobre as atividades vivenciadas	276
4.6. Da participação dos professores na realização das atividades experienciais	276
4.6.1. Síntese de análise da representação dos estudantes sobre a participação dos professores na realização das atividades experienciais	278
4.7. Da representação das aprendizagens ancoradas nas atividades experienciais	279
4.7.1. Síntese de análise das representações das aprendizagens ancoradas nas atividades experienciais	280
4.8. Das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP	280
4.8.1. Síntese de análise das representações do valor formativo das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP	281
4.9. Da avaliação das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP.....	282
4.9.1. Síntese de análise das representações da avaliação das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP	282
4.10. Livre apreciação dos estudantes sobre as experiências vividas ofertadas pelo curso	283
Considerações finais	291
Limitações do estudo	309
Perspectivas para estudos futuros	311
Reflexão final	313
Referências bibliográficas	314
Anexos	346

Índice de figuras

Figura 2.1. Classificação de viajantes da OMT	46
Figura 2.2. Turismo: modelo empírico (Beni, 2001)	47
Figura 2.3. Esquema da Conta Satélite do turismo	48
Figura 2.4. Oferta turística pela OMT	50
Figura 2.5. Produto turístico	51
Figura 2.6. Variáveis da macro envolvente global de um destino turístico	53
Figura 2.7. Sistema Turístico	54
Figura 2.8. Definição da componente oferta da indústria turística	56
Figura 2.9. Chegadas de turistas internacionais na região das Américas, 2012	67
Figura 2.10. Receitas do Turismo por Sub Região, 2012 (<i>US \$ Billion</i>) .	68
Figura 2.11. Projeção do emprego criado pelo turismo entre 2010 e 2014	74
Figura 2.12. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	96
Figura 2.13. Distribuição das unidades federativas no território brasileiro	107
Figura 2.14. Esquema de uma teoria de currículo de Gimeno Sacristan (1988)	109
Figura 2.15. A objetivação do processo de desenvolvimento curricular, (Gimeno, 1988)	110
Figura 2.16. Elementos básicos do currículo	117
Figura 2.17. Turismo, conhecimento e currículo segundo (Tribe, 2005)	118
Figura 3.1. Dois aspectos da qualidade da experiência de Dewey aplicado ao turismo	144
Figura 3.2. Dois aspectos da experiência de Dewey	145
Figura 3.3. Processo de aprendizagem por estímulo	148
Figura 3.4. Aprendizagem autêntica e ação	150
Figura 3.5. Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, com base no modelo Lewiano	155
Figura 3.6. Modelo de aprendizagem experiencial de Dewey	158
Figura 3.7. Teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget	159

Figura 3.8. Taxonomia das aprendizagens significativas de Fink (2003)	169
Figura 3.9. As quatro componentes do ensino de acordo com o pedagogo Lee Fink (2003:22)	177
Figura 3.10. Uma abordagem tradicional para o trabalho de campo	193
Figura 3.11. Um modelo de ensino-aprendizagem pela experiência fora da sala de aula	194
Figura 3.12. Representações geográficas de abordagens de trabalho de campo	195
Figura 4.1. Significado atribuído pelos docentes às “viagens técnicas” ...	270
Figura 4.2. Atividade experiencial que já realizou	275
Figura 4.3. Os objetivos da atividade experiencial foram:	275
Figura 4.4. Níveis de participação nas experiências de professores de outras unidades curriculares do curso	277
Figura 4.5. O que o aluno mais gostou nas atividades experienciais que realizou	284
Figura 4.6. O que o aluno menos gostou nas atividades experienciais que realizou	286
Figura 4.7. Sugestões a observar na oferta de atividades experienciais futuras	288

Índice de quadros

Quadro 1.1 - Perfil dos professores	30
Quadro 1.2 - Representações sobre o ensino e a estrutura curricular do Turismo no IFSP	31
Quadro 1.3 - Representações sobre as atividades experienciais no ensino-aprendizagem do Turismo no IFSP	32
Quadro 1.4 - Representações sobre o curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP no olhar dos coordenadores	34
Quadro 1.5 - Representações sobre as atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP no olhar dos seus coordenadores	35
Quadro 2.1 – Conta Satélite do Turismo	49
Quadro 2.2 – As inter-relações do turismo: principais áreas de interdependência	55
Quadro 2.3 – Possibilidades de carreira em turismo	58
Quadro 2.4 – Estratégias para crescimento do turismo nas Américas ..	69
Quadro 2.5 – Estudo de Pizam para o turismo da América Latina	71
Quadro 2.6 – Evolução das chegadas de turistas ao Brasil segundo os países emissores 2003 – 2010.....	73
Quadro 2.7 – Projeções de indicadores econômicos do turismo 2010-2014.....	75
Quadro 2.8 - Desempenho da hotelaria em São Paulo	76
Quadro 2.9 – Designações dos cursos de turismo no Brasil	81
Quadro 2.10 – Tendências do Sistema Educativo do Turismo (TEDQUAL)	85
Quadro 2.11 – Importância da educação e formação	86
Quadro 2.12 – Síntese das ocupações profissionais no turismo	90
Quadro 2.13 – Demanda de trabalhadores qualificados pelas grandes empresas (2010)	94
Quadro 2.14 – Os <i>Campi</i> da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, por Região e Fase de Expansão	95
Quadro 2.15 – Oferta de cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo	103
Quadro 2.16 – Oferta e demanda do curso de Gestão de Turismo dos IFETs (2012)	106
Quadro 2.17 – Elementos chaves do currículo em Turismo	119
Quadro 2.18 – Estrutura curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo IFSP (Campus São Paulo)	125
Quadro 2.19 – Unidades curriculares com atividades experienciais no curso de licenciatura em Turismo do Politécnico de Bragança (Portugal)	127
Quadro 2.20 – Unidades curriculares com atividades experienciais do	128

curso de licenciatura em Turismo no Politécnico de Leiria (Portugal)	
Quadro 3.1 – Questões subjacentes à recolha e análise de dados	156
Quadro 3.2 – Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984)	161
Quadro 3.3 – Representações das atividades experienciais dos alunos da ESHTe	163
Quadro 3.4 – Competências essenciais para os cidadãos e trabalhadores nos próximos anos	174
Quadro 3.5 – Competências que devem ter os gestores de eventos	188
Quadro 3.6 – Atividades experienciais no projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo – IFSP (Campus São Paulo)	200
Quadro 4.1 – Perfil dos entrevistados	218
Quadro 4.2 – Percepções dos professores do IFSP sobre o conhecimento e a formação pedagógica para o ensino tecnológico em Turismo	220
Quadro 4.3 – Síntese dos depoimentos do grupo dos Turismólogos acerca do currículo e do ensino em Turismo	225
Quadro 4.4 – Síntese dos depoimentos dos grupos de professores Menos experientes e Flutuantes acerca do currículo e do ensino tecnológico em Turismo	229
Quadro 4.4 – Representações sobre o curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP no olhar dos coordenadores	235
Quadro 4.5 – Aprendizagem realizadas através das atividades experienciais vivenciadas	279
Quadro 4.6 – Representação das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP	280
Quadro 4.7 – Da avaliação das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo	282
Quadro 4.8 – Síntese da questão o que mais gostou nas atividades experienciais que realizou	285
Quadro 4.9 – Síntese da questão o que menos gostou nas atividades experienciais que realizou	287
Quadro 4.10 – Síntese das sugestões a observar na oferta de atividades experienciais futuras	289

Glossário de siglas e abreviaturas

ABAV – Associação Brasileira de Agências de Viagens

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

ANPTUR – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CST – Curso Superior de Tecnologia

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

IFSP – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MTUR – Ministério do Turismo

OMT – Organização Mundial de Turismo

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificado

TEDQUAL – *Tourism Education Quality*

TCU – Tribunal de Contas da União

UC – Unidade Curricular

Introdução

Certa tarde da Primavera de 2014, enquanto aguardávamos para a apresentação de uma comunicação num Simpósio em Turismo, dávamos uma “vista de olhos” em algumas publicações expostas nas bancadas pelas editoras de livros. Surpreendeu-nos, positivamente, a quantidade e a diversidade de publicações disponíveis dedicadas ao turismo enquanto fenómeno, bem como suas variantes, numa variedade de títulos que davam destaque a abordagens como o planeamento, o marketing, a gestão, o lazer, a hotelaria ou o empreendedorismo.

Igualmente, causou-nos espécie constatar a inexistência de publicações que reservasse algum espaço à abordagem do tema da Educação em Turismo. Entretanto, antes de desistirmos da procura, pudemos respirar mais aliviados, e um semblante quase de júbilo se abateu sobre nós, após termos deparado com um exemplar sobre o tema da pesquisa em turismo. Apesar de sua edição um tanto “amadurecida”, ali estava ele, meio “tímido”, “escondidinho” e quase imperceptível entre as imponentes publicações de “ponta”. A esta altura, já não nos importava mais o facto de aquele solitário, porém ilustre exemplar ostentar muito mais a alcunha de “oferta” do que propriamente, a categoria de “best seller”.

De facto, desde o primeiro momento que despertamos para a investigação da educação em turismo já prognosticávamos esta realidade sobre a incipiente literatura dedicada à temática. No entanto, jamais sentimos qualquer motivação que nos levasse a repensar o objeto de investigação sobre o qual pretendíamos trabalhar nesta dissertação, que há muito fazia parte das nossas preocupações.

O objeto deste estudo da nossa dissertação consiste na investigação do planeamento do ensino e da aprendizagem em turismo em geral, e o papel que as atividades experienciais desempenham na formação dos programas dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão de Turismo oferecidos pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia no Brasil.

Numa primeira aproximação, o conceito de atividades experienciais foi tomado por nós como aquelas que são implementadas nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo, as quais, são caracterizadas por cariz eminentemente prático e conduzidas através de métodos e técnicas próprias para promover o ensino e a aprendizagem do

turismo pela vivência direta de experiências, buscando promover nos estudantes a possibilidade de adquirir conhecimentos e desenvolver competências e habilidades, bem como a produção de trabalhos para além do ambiente da sala de aula e em contextos reais. Desse modo, os estudantes não apenas observam, registram e interpretam com base no contexto em que estão envolvidos, mas também interagem com seus pares, seus professores, com os profissionais do setor do turismo, com os turistas, com a própria comunidade de sua residência ou dos destinos a visitar e com o mundo exterior à instituição de ensino.

No que refere aos objetivos, a nossa pesquisa tem como preocupação central fazer uma análise das atividades experienciais no ensino e aprendizagem em Turismo, buscando perceber as representações que delas fazem os atores (professores, coordenadores, estudantes), nomeadamente as ligadas ao seu planejamento, organização e implementação, no âmbito dos cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP.

Em termos de objetivos específicos, busca analisar: (i) as representações dos atores sobre as atividades experienciais no ensino tecnológico em Turismo; (ii) a natureza das experiências ofertadas pelos programas de formação; (iii) os processos utilizados na condução das atividades experienciais; (iv) a participação e o envolvimento dos professores do curso nas atividades experienciais; (v) perceber o envolvimento dos alunos na aprendizagem em ambientes extra muros; (vi) caracterizar as fases de planejamento, organização e implementação das atividades experienciais pelo professor; e (vii) avaliar as competências dos professores para a realização de atividades experienciais. A postura epistemológica pela qual optamos valoriza as abordagens qualitativas em que se alicerça a “investigação interpretativa”, sem que isso signifique qualquer rejeição das análises quantitativas mais propensas à investigação explicativa. Esta opção pela leitura interpretativa da realidade deve-se sobretudo ao facto de não ser nossa intenção fazer qualquer generalização dos resultados da observação empírica dos cursos de Gestão de Turismo do IFSP aos que porventura possam ser observados nos cursos de outras instituições superiores que oferecem cursos de Gestão de Turismo no Brasil. Além disso, era nossa intenção focarmos a atenção no significado atribuído às atividades experienciais pelos seus protagonistas, que as concebem, planejam e implementam e que as vivenciam enquanto objeto de aprendizagem e formação.

Na colheita e análise da informação recolhida usa-se um mix de métodos e técnicas qualitativas que vai ao encontro dos objetivos e das hipóteses de trabalho. Os instrumentos necessários à concretização dos objetivos da investigação foram: (i) a observação naturalista de atividades experienciais “*in loco*” implementadas pelos professores e vivenciada pelos alunos; (ii) entrevistas profundas dirigidas a 18 professores e três coordenadores de curso orientadas para as representações que os mesmos têm das atividades experienciais no ensino e no currículo do curso); e, (iii) inquérito por questionário dirigido aos estudantes para conhecer as representações que estes constroem das atividades experienciais na aprendizagem do turismo.

A ideia chave subjacente a esta pesquisa é que as atividades experiencias ofertadas pelos cursos de Gestão de Turismo padecem de um conjunto de fragilidades que impede que as mesmas possam desempenhar com eficiência o espírito científico e o pensamento crítico; função que lhes é adstrita pelos documentos oficiais. A operacionalização desta ideia inclui a testagem do seguinte conjunto de hipóteses:

- 1) existe uma percepção clara por parte do corpo docente sobre o currículo e a formação do tecnólogo em turismo para o mercado de trabalho;
- 2) não há nos professores uma percepção clara do significado e importância que as atividades experienciais podem ter no ensino e na aprendizagem;
- 3) os docentes têm pleno conhecimento do contexto das atividades experienciais que implementam nas unidades curriculares que lecionam;
- 4) as competências dos professores são adequadas aos procedimentos de planeamento, organização, implementação e condução das experiências;
- 5) a auto-avaliação dos processos utilizados nas atividades experienciais, quando ocorre, é realizada de maneira informal;
- 6) existem obstáculos de natureza diversa, que interferem no planeamento de atividades experienciais que ultrapassam as competências dos professores;
- 7) os professores avaliam positivamente o desempenho na aprendizagem dos estudantes que efetivamente realizam atividades experienciais;
- 8) as potencialidades educativas das atividades experienciais implementadas pelos professores têm sido de um modo geral subutilizadas.

A tese está organizada em quatro capítulos e finaliza com as considerações finais. No capítulo 1 dissertamos sobre as opções metodológicas, onde apresentamos o

problema de estudo, seus objetivos, nossas motivações pessoais e a postura que assumimos na investigação para finalmente apresentarmos, com profundidade e riqueza de detalhes, as notas metodológicas e o percurso que envolveu o estudo empírico no Brasil.

No capítulo 2 debruçamos sobre o ensino superior e o currículo em turismo, porém sem deixarmos de dedicar atenção ao turismo enquanto fenômeno e sua importância como atividade de viagem e lazer, seu crescimento em termos de demanda, e caracterização do fenômeno com base em alguns indicadores econômicos prospectados. O cenário do turismo no Brasil e no mundo mereceu uma abordagem ampla. A educação tecnológica em turismo recebeu abordagem de maior monta, uma vez ser este o modelo educacional que norteia o objeto de estudo. Destacada atenção foi, ainda, reservada à estrutura curricular dos cursos de turismo no Brasil, sobretudo do curso sobre o qual recai a nossa investigação, comparando-a com a de outros cursos de turismo de Portugal, num propósito de reflectir sobre a organização de diferentes currículos neste modelo de ensino.

O capítulo 3 foi desenvolvido a partir de uma conceituação sobre o conhecimento, passando pelo entendimento da aprendizagem como parte inerente ao processo educacional, os paradigmas do ensino e aprendizagem pela vivência de experiências, nomeadamente com base nos estudos de John Dewey e David Kolb, navegando pelo universo educacional do Turismo através das atividades experienciais, construindo uma abordagem amparada em modelos socioconstrutivistas. Consideramos muito pertinente, neste momento, aprofundarmos nossos conhecimentos sobre a natureza do ensino em contextos reais de experiência, as formas de ensinar utilizando estas técnicas de ensino no turismo, sobretudo as estratégias de planeamento, organização, implementação e condução das atividades experienciais no curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP.

No capítulo 4 debruçamo-nos sobre o contexto da formação superior em Gestão de Turismo no IFSP, apoiados na análise e discussão dos resultados evidenciados no estudo empírico. Neste serão objeto de análise pormenorizada o figurino, o planeamento e a implementação das atividades experienciais ofertadas e a forma como estas poderão ser afetadas, em maior ou menor grau, por factores de natureza diversa ligadas aos atores (professores, coordenadores e estudantes) e ao contexto em que estes se movem e tomam as suas decisões. É precisamente pelas consequências que podem ter

ao nível da qualidade de formação oferecida pelo curso que, na sequência se insistirá numa reflexão mais profunda sobre o problema, suscitada pelos resultados observados no estudo empírico conduzido no curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP.

Numa sessão em que estávamos a assistir uma defesa de doutoramento ficou registrado em nós uma inusitada mensagem protagonizada pelo orientador do candidato, momento em que o Professor Doutor sublinhou, de forma sutil e sabiamente, a seguinte reflexão: “... *construir uma tese é algo comparável a contar uma história*”. Assim, ao partilharmos esta reflexão, esperamos que a construção desta tese consubstanciada nos próximos capítulos represente o limiar de outras tantas e, que estas venham a contribuir, significativamente, em benefício da qualidade da educação tecnológica em Turismo no Brasil. Passamos, então, a contar a nossa “história”.

CAPÍTULO 1

Opções metodológicas e conceptuais

As researchers, we do need to continue to expand the range of tools we employ to understand the complexity of educational theory, policy and practice. Since we are not in a church, we should not be worried about methodological heresy.¹ (Michael Apple, 1995).

1.1. Definição do problema em estudo

A definição do problema central deste estudo bem como dos sub-problemas que lhe poderiam ser associados, não se fez de modo fácil nem teve um carácter apriorístico em relação a todo o percurso investigativo. As perspectivas mais clássicas sobre investigação num tema que envolve a educação recomendam que se atue, ou seja, que a definição do problema seja prévia e definitiva em relação a toda a fase de recolha e tratamento de dados empíricos.

O objeto deste estudo foi-se construindo e reconstruindo ao longo de boa parte da pesquisa. Dependeu, em primeira instância, de um esforço de conceptualização pessoal do que se pretendia estudar. Depois, dependeu do aprofundamento e clarificação dessas intenções iniciais à luz dos quadros conceptuais e dos resultados da investigação fornecidos pela bibliografia científica disponível e tomada como relevante, bem como à luz da consideração que se admitia pré-concebida no contexto do Brasil sobre o papel das atividades experienciais nos cursos superiores de tecnologia (CST) em Gestão de Turismo. Finalmente, a definição do(s) problema(s) em estudo foi fortalecida por ocasião dos resultados do estágio inicial do estudo piloto realizado anteriormente à pesquisa empírica, uma vez que o mesmo havia sido previamente estabelecido, porém carecia de aprofundamentos reflexivos.

Como se verá, esta definição progressiva do problema em estudo não significou apenas uma sucessão de momentos de aprofundamento e de clarificação, mas também de delimitação e de redução sucessiva e, até, de reorientação do trabalho para problemas novos, no sentido em que não tinham sido previstos inicialmente. Nenhum dos

¹ Enquanto investigadores, precisamos continuar a expandir a gama de ferramentas que nós utilizamos para compreender a complexidade da política e da prática educacional. Uma vez que não estamos numa igreja, não devemos nos preocuparmos com heresia metodológica. (Michael da Apple, 1995).

momentos em que decisões como as acabadas de enunciar tiveram lugar, foi um momento isento de muitas interrogações, dúvidas e hesitações.

Um primeiro aspecto que suscitou o nosso interesse foi a tendência para transferir integralmente a responsabilidade pela qualidade das atividades experienciais implementadas no ensino superior tecnológico em turismo exclusivamente na competência dos professores.

A estruturação do currículo e a correspondente representação das atividades experienciais na organização curricular, bem como o significado que os atores lhe atribuem no ensino superior tecnológico em turismo surgiu como resposta a inúmeras expectativas de natureza diversa (ideológicas, sociais, políticas, culturais, educacionais e científicas).

Não têm sido, entretanto, objeto de curiosidade científica, as atividades experienciais no ensino e na aprendizagem em turismo, sobretudo, as representações que os atores constroem das mesmas em consonância com o adequado planeamento, organização, implementação e condução das experiências, bem como aos supostos resultados educacionais advindos pela utilização de técnicas experienciais no ensino do turismo no Brasil. Há opiniões e convicções tanto individuais como coletivas acerca disso, que têm por vezes sido publicamente expressas, mas que não chegam a representar um conhecimento científico da realidade.

Foi precisamente esta convicção que, de início, nos levou a considerar como tema pertinente de investigação a procura de respostas para a seguinte pergunta: *“Qual o significado que os atores atribuem às atividades educacionais experienciais, bem como as representações que delineiam sobre esta técnica de ensino e aprendizagem no âmbito do ensino tecnológico em turismo do IFSP?”*

Colocada a questão nestes termos, embora nunca tenhamos chegado a considerar que a curiosidade que a suscita não seja legítima ou que, para o plano da intervenção, a resposta não se revestisse da maior importância, fomos, porém, apercebendo de que não estaria ao nosso alcance responder.

Houve, pois, que tomar a questão inicialmente colocada como um pano de fundo muito geral sobre o qual se definiria um problema de investigação mais circunscrito, menos ambicioso, em certo sentido, mas também por isso, mais susceptível de ser abordado e, tanto quanto possível, satisfatoriamente resolvido.

Pareceu-nos poder admitir, inicialmente, que pelo facto das atividades experienciais compreender uma técnica de ensino e aprendizagem inerente à formação superior tecnológica em turismo, era de se esperar que estas merecessem uma especial atenção, nomeadamente, no que se refere aos processos que envolvem a sua realização no contexto desta modalidade educacional. Sabíamos que esta hipótese devia ser considerada com prudência por diversas razões. Em geral, a implementação de atividades experienciais no ensino tecnológico em turismo e, no âmbito do CST em Gestão de Turismo do IFSP, está sob a responsabilidade de professores que obtiveram sua formação graduada, por vezes em áreas distintas do turismo e, sobretudo, em instituições universitárias fundamentadas numa educação superior bacharelada, voltada para uma formação muito mais generalista do que propriamente profissional, facto que veio a se confirmar no estudo empírico para esta investigação. Não obstante, havia de se admitir a possibilidade destes professores reproduzirem em suas práticas de ensino, os mesmos métodos tradicionais recebidos na graduação, os quais, como afirma Dewey (1997), dependem de aulas expositivas e livros didáticos para transmitir informações, muitas vezes com pouca relação com a própria experiência dos alunos. Por outro lado, para além da educação baseada em atividades experienciais ser mais difícil e extenuante de seguir do que o ensino tradicional (Newman et *al.*, 1988), havia de considerar, ainda, que esta modalidade de formação incorre em custos inevitáveis e desafios associados a estas técnicas de ensino e aprendizagem que podem não corresponder às limitações físicas, financeiras e estruturais de uma determinada IES (Hoberman & Mailick, 1994; Scarce, 1997; Wright, 2000).

Estudar situações de ensino e aprendizagem baseada em atividades experienciais no turismo pareceu-nos, todavia, um trabalho possível e sugestivo porque poderia permitir interrogar, em simultâneo, a representação que os atores fazem a respeito das atividades experienciais no ensino tecnológico em turismo, conhecer a natureza destas atividades experienciais, as estratégias utilizadas no seu planeamento, as técnicas para sua implementação, como estas têm sido conduzidas, o significado que os professores atribuem à própria competência para desenvolvê-las, os desafios que se apresentam para implementá-las, conhecer a leitura que os professores fazem sobre os estudantes que efetivamente as realizam e, conhecer a representação que os estudantes têm sobre o ensino baseado em atividades experienciais, para saber que aprendizagem, de facto, as mesmas produzem.

De facto, a opção pelo estudo do planejamento do ensino tecnológico em turismo no Brasil, com recorte nas atividades experienciais presume a consideração de que a educação baseada em atividades experienciais (tanto no contexto do ensino como da aprendizagem) tem sido, intrinsecamente, provida de qualidade duvidosa no âmbito do IFSP. Configura, de modo peculiar, na crença de que estas atividades têm sido desenvolvidas em conformidade com as competências e habilidades a desenvolver no perfil desejável do futuro tecnólogo em turismo, contribuindo assim, para a prevalência de uma dada concepção da formação sobre outras concepções possíveis. Admite, também, que a educação baseada em atividades experienciais e, em particular, o planejamento, a organização, a implementação e a condução das atividades experienciais são marcadas, portanto, por uma qualidade ainda não desejável.

No âmbito deste trabalho, foi, todavia, levado a efeito apenas a parte mais “profissionalizante” do currículo, ou seja, aquela que envolve as Unidades Curriculares – UCs que estão em estreita aderência com a formação tanto teórica quanto a vivência prática de experiências que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais para atuação no mercado de trabalho, não sendo levado em consideração o currículo oculto como ponto de partida da investigação, ainda que o currículo real o contenha necessariamente como parte indissociável da sua constituição.

1.2 Objetivos do estudo

No que se refere aos nossos objetivos², parte-se do objetivo central em acentuada correspondência com a análise das intervenientes das atividades experienciais no ensino e aprendizagem em Turismo, buscando perceber o significado que lhes são atribuído pelos atores, sobretudo ao seu planejamento, organização e implementação no âmbito dos cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP.

Em posição de maior proximidade em relação ao tema central da investigação buscou-se:

² Stake (1995) relaciona os objetivos de um estudo de caso com as perguntas iniciais do investigador, que designa por “*issue questions*”. Estas perguntas demarcam-se, na opinião do autor, das hipóteses de um trabalho experiencial, na medida em que centram o interesse e o enfoque da investigação na situação e no contexto dos factos a estudar. Citamos de Rosado Pinto (2006).

- perceber o entendimento dos atores a respeito da aplicação destas atividades experienciais no ensino tecnológico em Turismo;
- conhecer a natureza das atividades experienciais ofertadas aos alunos no quadro de distintas UC ou num contexto transversal a várias UC;
- perceber as técnicas utilizadas pelas quais as atividades experienciais têm sido implementadas no âmbito do CST em Gestão de Turismo do IFSP.

Para além dos objetivos anteriores, na medida em que se pretendeu observar para caracterizar³ e compreender, buscou-se, ainda:

- perceber o modo como as atividades experienciais têm sido planejadas, organizadas, implementadas e conduzidas;
- avaliar o significado que os professores atribuem à sua própria competência para planejar e implementar atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP;
- Conhecer os supostos desafios que se apresentam aos professores para o ensino baseado em atividades experienciais;
- avaliar a análise que os professores fazem dos alunos que, efetivamente, realizam atividades experienciais;
- e, por último, conhecer o significado que os alunos atribuem às representações das atividades experienciais na aprendizagem do turismo, visando construir uma leitura aproximada sobre os resultados da aprendizagem através destas técnicas de ensino.

Uma vez identificados tais atributos e, após a análise dos dados e, com base na teoria formal produzida para esta investigação, foram constatadas situações que nos levaram a sugerir aos atores uma particular atenção à implementação das atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP, num propósito de contribuir para a qualidade do ensino e aprendizagem em turismo no modelo de ensino tecnológico. Pretendeu-se, portanto, como afirma Woods (1985: 104), a propósito das investigações sociológicas no geral e dos estudos etnográficos em particular, ir além de um trabalho jornalístico e descritivo e assumir uma abordagem de caracterização e compreensão dos fenômenos em estudo, numa tentativa de analisar,

³ Utilizamos o conceito de caracterização na acepção que lhe dá Albano Estrela (1982:131) – “um conjunto dinâmico de características de um fenômeno, apreendidas por observação direta, e passíveis de uma descrição desse fenômeno, em ordem à sua análise objetiva”.

explicar, apontar características comuns, identificando “padrões de comportamento e síndromes de factos”.

1.3 Postura do investigador

Quanto à postura epistemológica por que optamos, destacamos que a nossa investigação surge num momento em que, supostamente, parece haver consenso, na comunidade de investigadores em educação, sobre o final da “guerra” entre os paradigmas (Kuhn, 2000) quantitativo e qualitativo (Guba & Lincoln, 1994).

Gage (1963), num importante texto em que discute os paradigmas em que se deve basear a investigação sobre o ensino, afirma que estes não são ainda teorias, mas maneiras de pensar que, quando levadas à prática, podem conduzir ao desenvolvimento da teoria. Para este autor, um paradigma constitui apenas um modelo de análise, ainda numa fase pré-teórica, que pode ser representado por um conjunto de relações entre variáveis de uma determinada área do conhecimento. Outro significado lhe atribui Kuhn (2000) para quem um paradigma não é apenas um modelo de análise, mas algo mais elaborado e complexo, que implica uma ruptura com os quadros de referência anteriores.

Quanto à designação de interpretativa compactuamos com a abordagem desta ser, com efeito, abrangente e inclusiva, não implicando uma oposição ao tratamento quantitativo de alguns dados e sublinhando a importância do significado atribuído às ações pelos próprios atores. Nesta perspectiva, o investigador não visa à manipulação de variáveis, mas sim inferir sentido, a partir da recolha e articulação de diferentes pontos de vista. Colocamo-nos, assim, no campo das abordagens qualitativas ou, para utilizar a expressão de Erickson (1986: 19), da “investigação interpretativa”.

Será esta uma das nossas preocupações neste capítulo, dedicado às opções metodológicas, assumindo que a nossa formação em investigação decorreu num ambiente em que a defesa intransigente do rigor metodológico coabita com a riqueza da discussão sobre novos paradigmas e as rupturas epistemológicas a que estes obrigam.

1.4 Motivações pessoais

O interesse neste objeto de estudo deve-se, em parte, às nossas inquietações que se confrontam com determinados procedimentos e métodos percebidos no planeamento e implementação de atividades experienciais no ensino tecnológico em turismo. Ao

longo dos anos na profissão do ensino temos vivenciado situações em que, invariavelmente, seja por força das circunstâncias ou da própria profissão docente, os métodos de ensino e aprendizagem têm sido os mesmos de outrora, não obstante as transformações tecnológicas que vêm desafiando as sociedades no novo milênio e, no caso específico do turismo, as mudanças de comportamento apontadas e evidenciadas na literatura, sobretudo, a respeito dos hábitos dos turistas pós-contemporâneos.

Na educação em turismo, no entanto, as mudanças parecem não acontecer com a mesma velocidade com que as transformações sociais evidenciam, uma vez que o ensino e aprendizagem em turismo, sobretudo no modelo tecnológico, tem sido caracterizado, salvaguardadas raras exceções, pelo uso de métodos conteúdistas, permanecendo os alunos a “contemplarem” e, invariavelmente, reproduzirem passivamente os argumentos que lhes são apresentados. Não obstante, os estudos, há muito apontam para as fragilidades educacionais deste método de ensino. No caso específico das atividades experienciais (objeto deste estudo) no ensino e aprendizagem em turismo, as quais são componentes inerentes à formação dos estudantes, há fortes indicadores de que seu potencial como método educacional pode estar sendo “subvalorizado”.

Ora, o nosso envolvimento desde o início da carreira do magistério superior em turismo com a realização de atividades experienciais, mesmo sem nunca ter tido a possibilidade de qualquer formação, capacitação ou treinamento que proporcionasse competências adequadas para conduzi-las com eficiência desejável e o real entendimento sobre os procedimentos para seu planejamento e implementação, motivaram alguns questionamentos acerca das intervenientes destas atividades experienciais e a forma como têm sido planejadas e implementadas no âmbito da educação tecnológica em turismo. Adicionalmente, não têm sido raros os momentos em que percebemos suposta “inadequação”, competência de cariz duvidosa, limitada habilidade por parte de alguns atores, aos quais não nos excluiríamos, bem como desafios de natureza diversa que se apresentam consoante ao trato com as questões que envolvem o planejamento, a organização, a implementação e a condução de atividades experienciais.

Consideramos, ainda, que realizar atividades experienciais no ensino em turismo constitui, sem dúvida, uma forma de cumprir com requisitos de um determinado projeto pedagógico de curso (PPC), mas também uma oportunidade prazerosa do professor

contribuir para a construção da aprendizagem conjuntamente com os alunos. Em outras palavras, ao considerarmos as atividades experienciais estratégias⁴ de ensino para a formação em turismo e ao nos imbuirmos de investigar tal componente de ensino, estamos, comparativamente, a falar em sentido *lato*, de uma investigação didática interpretativa⁵ que introduz uma nova visão sobre o mundo real da aula, caracterizando-se, de acordo com Erickson (1986), como um meio social culturalmente organizado, onde as perspectivas de significação do professor e dos estudantes são elementos intrínsecos do processo educativo, no qual o ensino e a aprendizagem não dependem só das intenções dos estudantes e dos professores, mas igualmente da situação concreta em que se insere.

Todavia, argumentamos que para realizar atividades experienciais educacionais com a devida eficácia, necessário se faz, para além de competências adequadas por parte do professor, conhecer ainda os resultados educacionais advindos destas atividades experienciais que possam ajudar a melhorar a aprendizagem dos estudantes. Fernandes (2000: 42), ao fazer uma análise a respeito dos comportamentos de ensino do professor destaca a “importância de se conhecer os comportamentos que induzem uma maior eficácia na ação do professor e que se procure reproduzi-los para assim possibilitar o maior sucesso dos estudantes”. Neste sentido, em termos conceptuais e metodológicos, estamos a falar da investigação processo-produto que incide, acima de tudo, nos comportamentos observáveis dos professores e na sua subsequente correlação com os resultados dos alunos. Como expressam Gage e Needels (1989: 253) consiste na “procura de relações entre processos de classe (ensino) e produtos (o que os alunos aprendem)”.

Assumimos, consequentemente, a implicação na situação que iremos estudar, bem como a multiplicidade de referências presentes no estudo. Tentaremos explicitá-los ao longo do texto, aceitando, como afirma Medwar (1982: 89), que uma “observação inocente e despida de viés é um mito” e reconhecendo, por um lado, a impossibilidade

⁴ O uso do termo estratégia nomeadamente no ambiente educacional é contextualizado, entre outros autores, por Vieira e Vieira (2005) ao afirmarem que o termo tem sido usado numa multiplicidade de contextos, realidades e com muitas acepções. Provavelmente devido ao facto de inicialmente ser usado nos domínios militares, diplomáticos e políticos e nos mais variados jogos, o termo estratégia começou e continua a ser usado em educação com uma enorme variedade de significados. Tem também sido usado, muitas vezes, como sinónimo de outros termos como abordagem, modelo, método e técnica.

⁵ Nas palavras de Pacheco (1993) a investigação interpretativa também é, em muitos autores, denominada de investigação naturalista, aproximando-se assim dos estudos etnográficos que lhe serviram de modelo.

de separar os valores pessoais do investigador do processo de pesquisa e, por outro, que “uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador, dos seus preconceitos, valores e pressupostos” (Ludke & Marli, 1986: 51).

1.5 Linhas de rumo da investigação

Com relação à testagem de ideias junto aos sujeitos participantes recomendada por Bogdan e Biklen (1994) consideramos muito pertinente realizar este procedimento. Para isso, começamos por recolher um conjunto de itens, tendo em conta os seguintes parâmetros: conhecimentos obtidos na literatura; objetivos do instrumento a construir; população a avaliar; dimensões do construto a avaliar; e aspectos particulares do ensino-aprendizagem por meio de experiências no turismo.

No sentido de formular um primeiro conjunto de itens para a testagem, recorremos à literatura na área, analisamos testes anteriores, consultando professores na elaboração deste género de instrumento e deste âmbito de estudo, e experimentamos o material daí resultante junto da população alvo. Estes foram trabalhados no sentido de garantir algumas propriedades à medida, nomeadamente (Bogdan & Biklen, 1994): na procura de uma formulação objetiva dos itens, pretendendo que os sujeitos mostrem o seu grau de concordância; na diligência pela simplicidade da formulação, fazendo corresponder a cada item somente um comportamento ou ideia; na opção por itens relevantes para o domínio e o objetivo da avaliação; na obtenção da credibilidade perante os inquiridos, evitando itens despropositados ou caricatos; e na procura de uma formulação clara dos itens, de modo a serem fácil e rapidamente entendidos pelos inquiridos, o que conseguimos através de frases curtas e de expressões simples.

O estudo piloto foi realizado nos meses de abril e maio de 2013 e envolveu professores e alunos de uma instituição de ensino politécnico da região de Lisboa, Portugal. Durante tal procedimento houve por bem permitir verificar em que medida a estrutura inicial estabelecida para os instrumentos de coleta de dados (guião de entrevista dirigida aos professores, inquérito por questionário aos alunos e observação de atividades) estavam ou não claros, coerentes e em consonância com os objetivos estabelecidos para o estudo.

Através deste procedimento de testagem, entendeu-se que a primeira fase da pesquisa empírica propriamente estava tendo início, uma vez que os atores investigados

(professores e alunos) representantes de uma amostra de indivíduos do instituto politécnico de Portugal apresentavam características, relativamente muito próximas, nomeadamente, em termos de parâmetros de ensino-aprendizagem, à amostra que, àquela altura, cogitávamos investigar no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Para além disso, o modelo educacional aplicado nos Institutos Politécnicos de Portugal está em estreita aderência ao dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia no Brasil no que concerne às saídas profissionais.

Assim, durante o estudo piloto observamos atividades experienciais de modo naturalista (recolha dos dados no meio natural em que ocorrem) – conduzidas por duas professoras e um professor em ação de ensino, sendo duas atividades observadas em sala de aula, porquanto foi possível colher dados a respeito da atuação dos professores durante o planeamento das atividades com os alunos e três atividades no ambiente em que cada uma delas foi implementada, ou seja, em campo, cujo objetivo foi a descrição, o mais pormenorizada possível, dos factos tal como aconteceram em ambiente natural e onde recolheu-se uma quantidade de dados que posteriormente se transformariam em (listas de verificação ou *check-lists*)⁶.

As atividades observadas fazem parte do programa de duas unidades curriculares - UCs do curso de Gestão do Lazer e Animação Turística: 1) Planeamento e Gestão em Animação Turística (6º semestre académico do curso) e 2) Desporto e Turismo Aventura (4º semestre académico do curso). As atividades observadas foram planeadas em sala de aula com o tema – acompanhamento de projeto – que consistia na orientação por parte das professoras ao planeamento dos projetos estruturados pelas equipas de alunos (em média cinco alunos por equipa). Na sequência, a implementação das três atividades experienciais foram observadas no campo, em seus locais de execução.

No papel de observador não participante, conforme recomendam Bogdan e Biklen (1994), sem videografar a preparação em sala de aula para não introduzir alterações que pudessem perturbar o seu funcionamento, recorreu-se às notas de campo, simultaneamente. Porém, foram videogravados fragmentos pontuais das atividades implementadas pelas equipas de alunos onde ocorreram. Para além disso observou-se,

⁶ “Forma mais elementar do questionário, a *check-list* é uma simples folha de inventário (folha de controle, de anotação) destinada a guiar e a sistematizar a observação. A *check-list* serve para constatar a presença ou ausência de um objeto sem formulação de juízo ou apreciação” (De Landsheere, 1974: 65, citado em Rosado Pinto, 2006: 215).

ainda, os *briefing* (comentários antes do início da atividade) como também os *debriefing* (comentários após a execução de cada atividade), realizados entre os professores e as equipes de alunos envolvidas nas mesmas, momento em que se analisaram as ocorrências e sugeriram alternativas de modo a suprir deficiências, o que permitiu aos atores refletirem sobre o desenvolvimento das mesmas.

Assim, foi possível perceber algumas evidências de procedimentos comuns aos três professores que vão “na direção”, como também os procedimentos que vão “na contra-mão” do que sugere Altet (2000), ao sublinhar que uma observação metódica e a análise sequencial das interações na aula vão nos permitir investigar o que se passa no plano cognitivo, pedagógico, plano da comunicação e plano afetivo na condução das atividades.

Elencamos na sequência alguns destes procedimentos que importa sublinhar: 1) segurança e conhecimento sobre os objetivos, procedimentos e técnicas na condução da atividade; 2) perceptível entusiasmo e motivação durante o planeamento como também na execução da atividade; 3) questões colocadas pelos alunos, sejam individuais ou do grupo surgiam com naturalidade (próprio do ensino com base na reflexão) e prontamente respondidas; 4) com voz clara e audível além de gestos apropriados os professores sublinharam pontos importantes da atividade; 5) ao final de cada aula os professores deram oportunidade às perguntas dos alunos além de permanecerem disponíveis para questões que pudessem surgir; 6) sugeriram alternativas de solução de problemas; 7) careceram de utilizar tratamento nominal aos alunos; 8) careceram de congratular os alunos pelo desempenho satisfatório; 9) perceptível despreocupação com alunos menos participativos; 10) pouca ou nenhuma utilização das questões de avaliação (aquelas indagações que implicam críticas por parte do aluno).

Por outro lado, ao observarmos os procedimentos dos docentes na condução das atividades experienciais sob sua tutela verificamos, ainda, alguns factores tais como: a sua conduta no planeamento das atividades; o processo e avaliação das atividades; a avaliação do docente ao aluno consoante à sua participação e desempenho na atividade; dos objetivos efetivamente cumpridos pelas actividades experienciais esperados pelo docente e pelo aluno; e da integração entre os alunos que participaram nas atividades, tendo sido perceptível a observação muito mais de aspectos positivos do que negativos.

Este estudo piloto conduziu-nos, portanto, para uma reflexão a respeito de melhor elaborar a estrutura dos instrumentos de investigação que seriam aplicados no

estudo empírico. Assim, percebemos que o processo de observação das aulas/atividades experienciais conduzidas pelos professores durante seu planejamento em sala de aula possibilitou analisar tão somente a vertente dos procedimentos dos professores e suas formas de orientar os alunos em seus projetos, possibilitando, portanto, observar comportamento, atitudes e conhecimentos profissionais enquanto professor. Entretanto, a observação da implementação das atividades experienciais pelos alunos em situações reais em campo, para além de nos permitir observar os episódios de ensino, possibilitaram ainda, observar e ao mesmo tempo refletir sobre outros contextos no âmbito da aprendizagem dos alunos, tais como: o desenvolvimento do espírito de liderança visível em maior ou menor grau em determinados alunos; a cooperação de toda a classe para com a equipe do projeto; o (des) controle da ansiedade presente em alguns alunos; a capacidade de criatividade, improvisação pelo aprender fazendo entre outros.

As três atividades experienciais implementadas pelos alunos em campo e observadas foram: 1) evento de um dia que contou com a participação de oradores profissionais do turismo no auditório do Instituto Politécnico; 2) dinâmica de grupo e time de aluno, atividades próprias para o turismo de aventura lecionada pelo professor em área externa da escola; e 3) jantar “às cegas” *blind dinner* em um restaurante da região de Lisboa, que tinha como proposta sociabilizar pessoas desconhecidas uma da outra (clientes) reunidas por uma noite num jantar.

À exceção da atividade experiencial “dinâmica de grupo e time de aluno” que, pela sua própria característica, foi conduzida integralmente pelo professor, nas outras duas atividades percebemos que as professoras se limitaram à conduta de observadoras, fazendo anotações e registros (fotográficos inclusive) pontuais durante toda a duração das mesmas. Dessa forma, os estudantes viam-se levados a demonstrar da melhor forma, tudo o que haviam aprendido durante as orientações em sala de aula. Participação apenas pontuais das professoras ocorreram somente durante o “*debriefing*”, porém convieram poupar detalhes, muito provavelmente devido ao cansaço demonstrado por todos àquela altura.

Ainda durante a implementação das atividades (em campo) observou-se que ao final do evento e agora no auditório vazio, todos os alunos envolvidos se reuniram para o “*debriefing*” para debater o desempenho e o resultado pós evento. Foi perceptível que os próprios alunos, embora demonstrassem sensação de alívio, reconhecessem pontos

fracos que precisariam melhorar. Por sua vez, as professoras demonstraram uma tímida satisfação pelo desempenho da equipe na atividade priorizando enfatizar os pontos não satisfatórios por elas verificados.

Findo o estudo piloto, procedemos a uma análise acerca dos procedimentos aos quais nos balizamos para realização da testagem do instrumento de “observação das atividades experienciais”. Neste momento, verificamos que estes procedimentos ainda não estavam devidamente claros e precisavam ser revistos de modo que as observações a decorrerem durante o estudo empírico pudessem representar aquilo que, efetivamente, buscávamos perceber consoante aos objetivos estabelecidos para a investigação. Desse modo, ao fazer uma apreciação sobre os procedimentos acerca dos três professores da forma como foi feita, ou seja, segundo os construtos de Altet (2000), verificamos que tal não estaria em correspondência com aquilo que se buscava no estudo empírico. Tal revisão foi, então realizada a qual se apresenta, na sequência, na abordagem sobre o estudo empírico realizado.

Com relação ao inquérito por questionário dirigido aos estudantes do mesmo instituto politécnico para testagem deste instrumento, sua estruturação, construção e *design* foi possível com base em modelos de investigadores (Bogdan & Biklen, 1994; Couto, 1998; Quivy & Van Campenhoudt, 2005; Rosado Pinto, 2006) no âmbito do ensino-aprendizagem, com respaldo numa análise sobre a literatura deste estudo, no objeto de estudo, concomitantemente com reflexões junto aos orientadores desta investigação. Para fazer chegá-lo até os alunos, utilizamos o modelo de inquérito disponível em aplicativo *on line* e na plataforma *google docs*, porquanto é um aplicativo bastante útil, prático e frequentemente utilizado para recolha de dados por meio de inquérito. O questionário, para o estudo piloto, portanto, foi composto por 15 itens compreendendo perguntas fechadas com alternativas para aferição e análise à escala de *Likert*.

Assim, 25 questionários foram respondidos e devolvidos preenchidos durante o estudo piloto (N= 60) que representavam duas turmas de alunos (uma da manhã e uma da noite) do curso de Gestão do Lazer e Animação Turística do mesmo Politécnico da região de Lisboa. Após a análise e verificação das fragilidades, alguns dos itens do questionário foram reformulados e outros tantos incorporados a estes, resultando numa versão mais próxima daquilo que entendíamos corresponder ao que buscávamos obter como dados através deste instrumento durante o estudo empírico.

Os resultados apresentados pelo inquérito dirigido aos alunos no estudo piloto indicam que a maioria dos alunos participa de atividade experiencial, todavia sugerem algumas mudanças nos métodos utilizados nas atividades. Além disso, houve indicativo de que tais atividades são de relevante importância no ensino politécnico em turismo de Portugal e para o processo de aprendizagem, dado que estas ajudam os alunos a compreenderem o que se ensina nas aulas teóricas, uma oportunidade de contato dos alunos com a prática profissional, bem como um complemento à sua formação. Assim, os resultados obtidos pela amostra sugerem que, na óptica dos alunos do ensino superior politécnico na área do turismo em Portugal, convém desenvolver o processo cíclico de aprendizagem por meio do ensino articulado da reflexão apoiado no saber fazer.

Na sequência do estudo piloto, seguiram-se entrevistas dirigidas a cinco professoras do curso superior de Gestão do Lazer e Animação Turística. Para tanto, primeiramente construímos uma série de itens contendo variáveis para posterior análise e que foram elencadas de forma aleatória para, posteriormente, se transformarem em um “guião” de entrevista estruturado composto de vários indicadores. Após debruçarmos em reflexão sobre este processo, estes foram agrupados em três partes a saber: 1) Perfil do Entrevistado; 2) Representações sobre o ensino e o currículo do Turismo; e 3) Representações sobre as atividades experienciais no ensino-aprendizagem em Turismo.

Importa ressaltar que, num primeiro momento não estava definido os procedimentos para a realização das entrevistas, se de forma pessoal ou impessoal, individual ou coletiva, com ou sem o auxílio de algum instrumento para fazê-lo. Entretanto, após a experiência da primeira entrevista realizada de forma pessoal e individual e, dado que a natureza do objeto de estudo, o âmbito de investigação apoiado na vertente da educação em turismo, a necessidade de perceber ações e reações de cada inquirido e, ainda, a possibilidade de ocorrerem num ambiente escolar, dirimiram qualquer dúvida e fortaleceram a certeza de que deveriam ser todas realizadas da forma presencial, pessoal e individual. Para além da testagem dos atributos elencados no “guião” de entrevistas, destaca-se a oportunidade de poder treinar algumas técnicas de realização das mesmas, de modo a identificar quais os ambientes mais apropriados para realizá-las, avaliar sobre a utilização ou não de material de apoio tais como gravadores, câmaras de foto e vídeo, perceber a interferência em maior ou menor grau de factores externos a este processo, entre outros.

O “guião” de entrevista utilizado preliminarmente no estudo piloto foi reestruturado em alguns pontos para aplicá-lo no estudo empírico, numa forma de clarificar algumas variáveis e indicadores que não ficaram muito bem evidenciados num primeiro momento.

De destacar que os dados e informações obtidos durante o estudo piloto foram relevantes como teoria substantiva e para apresentação em dois Simpósios Internacionais. Destaque, ainda, para a importância do estudo piloto com a consequente testagem dos instrumentos que foi tão fulcral, quanto providencial, na medida em que possibilitou avaliar melhor a estrutura delineada para os instrumentos utilizados no estudo empírico, podendo garantir, dessa forma, um “ajustamento” destes instrumentos que estivesse, o mais próximo possível, em consonância com o objeto de estudo.

1.6. Estudo de caso

Neste estudo, portanto, convencionou-se considerar, *a priori*, realizar uma pesquisa intensiva mais do que extensiva, centrada sobre uma parcela de indivíduos, que num período delimitado se podem cruzar.

Assim, conforme evidenciado nos objetivos desta investigação, o estudo de caso teve lugar na República Federativa do Brasil, mais especificamente junto aos atores representados pelos professores, coordenadores e estudantes de *Campi* de três cidades do estado de São Paulo (Barretos, Cubatão e São Paulo) que ofertam cursos de tecnologia em Gestão de Turismo no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, uma das instituições componente da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica.

De acordo com o cronograma estabelecido, a viagem de Lisboa à São paulo iniciou no dia 7 de agosto de 2013, em conformidade com o planejamento do estudo. À esta altura e, com todas as providências tomadas e os contatos necessários estabelecidos previamente, foi possível dar início aos trabalhos de campo três dias após a chegada no Brasil. O estudo decorreu, portanto, de agosto a outubro de 2013, período este coincidente com o segundo semestre letivo no Brasil (agosto/dezembro), o que possibilitou, sobretudo, a realização da investigação diretamente nas escolas onde os atores a investigar encontravam-se em plena atividade profissional.

A justificativa do estudo de caso ter lugar num território distinto de Portugal deve-se a alguns factores a seguir elencados, muito embora não se limitam a estes: primeiro pelo facto do Brasil tratar-se do país de nossa nacionalidade e, portanto, caracterizar-se como um dos elementos motivadores para um estudo empírico desta natureza no País.

Em segundo, o facto da investigação ter lugar em escolas de ensino superior em turismo da rede federal científica e tecnológica do estado de São Paulo localizado na região sudeste do país, a mais importante do Brasil em termos sócioeconômico, político e cultural.

Em terceiro, o IFSP, localizado em São Paulo constituir-se na instituição de ensino onde, lecionamos e trabalhamos. Pretendemos, pois, aprofundar a compreensão de todas as etapas que compuseram a fase da investigação “*in loco*”, observando e participando do cotidiano dos atores no contexto de suas atividades educacionais em turismo, sobretudo das atividades experienciais. Por conseguinte, os resultados desta investigação constituir-se-ão de relevante interesse para nós e para a instituição de ensino em que trabalhamos, visando à construção de um significado norteador para estas atividades experienciais que possam conduzir a ações que contribuam para a qualidade do ensino tecnológico em turismo. Importa, ainda, mencionar que o IFSP estava representado (até o ano de 2012) por 29 *campi* (conjunto de campus) distribuídos pela capital – São Paulo e pelos municípios do interior do estado de São Paulo, porém com propostas de ampliação do número de *campi* nos próximos anos. Destes, três *campi* (Barretos, Cubatão e São Paulo), ofertam cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo atualmente.

Em quarto o facto do objeto deste estudo ser de carácter inovador e inédito no âmbito do ensino superior tecnológico em turismo no Brasil, o que corrobora para o conhecimento do contexto educacional em turismo neste modelo de ensino num país importante internacionalmente e de expressiva representatividade socio-política e econômica na América do Sul.

Um quinto factor está relacionado ao facto do Brasil, país de economia emergente, compor o conjunto do grupo dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e, portanto, a relevância de um estudo que evidencie a componente educacional no contexto do turismo no Brasil pode ser ainda maior e de destacado interesse para estudiosos e investigadores em Turismo.

Sexto factor deve-se ao atual contexto em que o Brasil está a sediar dois grandes eventos desportivos de abrangência internacional – a Copa do Mundo de Futebol de 2014 da FIFA e os Jogos Olímpicos de Verão de 2016, eventos estes que poderão contribuir para a projeção da imagem do País a níveis internacionais, corroborando, assim, para mais do que uma necessidade em reservar destacada atenção aos procedimentos de ensino para a formação e qualificação de profissionais aptos a atuarem no setor de turismo desde já e também para o futuro.

Sétimo factor relacionado às iniciativas do governo brasileiro de estar a direcionar recursos para a formação profissional e tecnológica que, desde o ano 2005, tem reflexo no aumento substancial do número de vagas para ingresso de alunos em todas as áreas na Rede de Ensino Profissional e Tecnológica, sendo que a formação e a qualificação técnica e tecnológica em turismo têm sido uma das metas prioritárias do Governo Federal para os próximos anos⁷.

1.7. Por quê o curso de Gestão de Turismo do IFSP?

O motivo central que nos nutriu de incentivo para concentrar o estudo de caso no âmbito do IFSP deve-se a dois aspectos que entendemos fulcrais: primeiramente, em razão do primeiro curso de tecnologia em Turismo da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica haver sido ofertado no âmbito do IFSP, ainda no início do novo milênio (ano 2001), portanto, muito antes da reestruturação institucional por que passaram os atuais institutos federais no Brasil, altura em que denominavam-se Centros Federais de Educação Científica e Tecnológica – CEFET.

A segunda razão está em estreita relação com o desempenho bastante significativo obtido pelos alunos do curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP quando estes participaram pela primeira vez no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior, ENADE (2009). Tal desempenho (nota máxima = 5) foi um dos elementos que motivou a investigação com maior profundidade acerca do objeto deste estudo.

Como motivações secundárias, porém não menos importantes optamos, ainda, por concentrar o estudo de caso em uma das unidades federativas do Brasil – São Paulo

⁷ Para uma caracterização da Rede de Ensino Profissional e Tecnológica no Brasil ver capítulo 2 desta tese.

–, de modo a neutralizar a necessidade de deslocamento entre grandes distâncias para a recolha de dados, evitando o que poderia tornar-se um desperdício de tempo e de trabalho (em geral concentrado em viagens de deslocamento). Do contrário, trabalhamos com a hipótese de que, caso a ocorrência de viagens a percorrer grandes distâncias para a recolha de dados em institutos federais de outras unidades federativas não fosse repensada, poderia comprometer e inviabilizar o cronograma de estudo, já substancialmente apertado, o qual foi projetado para a realização do trabalho de campo em um único e exclusivo semestre letivo no Brasil, além de influir no planejamento das etapas subsequentes da investigação.

Para além de outras motivações, entre as 26 unidades federativas brasileiras e mais o Distrito Federal, São Paulo é, verdadeiramente, a que concentra o maior número de habitantes. O estado registra, ainda, o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do País, apresentando ainda os mais elevados indicadores no que tange ao Produto Interno Bruto (PIB) quando comparado às demais unidades federadas.⁸ É também o território onde se concentra o maior número de escolas de formação superior em turismo.

1.8. Metodologia : métodos e técnicas de análise

O método de observação utilizado foi o naturalista simples, em que, tal como descrito por Reuchlin (1969), o observador limita-se à observar, sem interferência, e tomar notas ocasionais durante o período de observação. As informações obtidas nas entrevistas receberam tratamento para, na sequência, serem objeto de uma análise de conteúdo sistemática com a finalidade de testarmos as hipóteses de trabalho. Os dados do inquérito por questionário foram acompanhados por análise quantitativa (Quivy & Van Campenhoudt (2005), (tratamento estatístico simples) e análise descritiva.

1.8.1. Descrição da amostra

⁸ Dados divulgados pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Embora houvesse outros indicadores de dados optou-se pelo IPEA por ser uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de planejamento e pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. (disponível em <http://www.ipeadata.gov.br/>, acedido em dois de novembro de 2012).

A investigação desenvolvida no âmbito desta dissertação apoia-se numa amostra de 18 professores, ilustrativa do universo de docentes que lecionam nos cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, nos três *campi* (Barretos, Cubatão e São Paulo)⁹. Devido ao seu posicionamento estratégico em termos de conhecimento dos cursos, além destes professores, inquiriram-se também três coordenadores de cursos, representando cada um os *campi* do IFSP. Nesta etapa da investigação, o objetivo principal das entrevistas consiste não só recolher informação atinente ao objeto de estudo e proceder ao seu tratamento estatístico¹⁰, reconstruindo, por essa via, o percurso profissional dos atores, consubstanciado pelo seu cotidiano escolar e profissional, mas também conhecer as suas representações acerca do ensino, do currículo do curso e das atividades experienciais ofertadas pelos cursos tecnológicos em Turismo.

Na sequência, relata-se com detalhes os procedimentos de recolha de dados através dos três instrumentos aplicados; observação de atividades experienciais realizadas em campo, entrevistas aos professores e coordenadores, além de um inquérito por questionário aplicado aos alunos, que deram a conhecer a opinião dos estudantes acerca das aprendizagens realizadas por meio das atividades experienciais. Foi assim, possível utilizar a estratégia da triangulação dos dados (múltiplas fontes de dados), conforme recomendado em Bogdan e Biklen (1994).

1.9. Métodos de recolha de dados

A investigação parte inicialmente de uma profunda reflexão teórica – revisão bibliográfica –, acerca do turismo enquanto fenómeno social, político e económico para na sequência se debruçar sobre os paradigmas do ensino superior em turismo no Brasil e no mundo, a estruturação do currículo em turismo e a educação em turismo no modelo tecnológico com recorte para a investigação empírica no âmbito dos cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação Ciência e

⁹ Em 2013, o universo de professores que lecionava nos cursos superiores de Gestão de Turismo no IFSP era de 71.

¹⁰ Entrevista, de acordo com Vergara (2009), é uma interação verbal que ensina troca de significados do entrevistador com o entrevistado, que estabelece um relacionamento de modo a se produzir conhecimento sobre algo. Sua finalidade é obter dados e informações, é interagir com o campo. Utiliza-se a técnica da entrevista, quando se quer obter informações sobre o **indivíduo**, relativas à sua experiência vivida. Para tal, o entrevistador deverá preparar-se para captar, o dito e o não dito, os significados, sentimentos, reações, gestos, tom e ritmo de voz, elementos da subjetividade do indivíduo.

Tecnologia de São Paulo, convergindo para a análise das atividades experienciais no ensino-aprendizagem tecnológico em turismo. Neste contexto, a teoria formal na qual a investigação foi balizada concentrou-se, fundamentalmente, nos constructos de Burkart e Medlik (1974), Jafari e Ritchie (1981), Airey e Middleton (1984), Goeldner (1990), Ritchie (1990), Cooper et al. (1992), Koh (1994), Holloway (1995), Tribe (2000), e suas reflexões acerca do estudo e do currículo do Turismo. Para além destes referenciais, importa ainda mencionar Dewey (1938), Kolb (1984), Lewin (1950) e Piaget (1970), que dedicaram suas investigações ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem através da vivência de experiências significativas. O desenvolvimento desta matriz teórica foi fulcral, permitindo criar uma base de conhecimento estruturada para aplicação de competências na vertente prática desta investigação. Neste sentido, esta secção descreve como foram implementados os instrumentos de recolha de dados necessários à concretização dos objetivos da investigação descritos anteriormente.

1.10. Instrumentos de recolha de dados

Observação de atividades experienciais

Para uma análise mais profunda das atividades experienciais, procedeu-se ao visionamento direto e “*in loco*” da sua implementação pelos professores e vivência pelos estudantes. Tal participação nas atividades foi possível após o conhecimento e consentimento prévio dos professores responsáveis. Para as atividades experienciais, tais como viagens de campo, a observação participante¹¹ das experiências constituiu também uma das técnicas de recolha de dados, à qual decidimos recorrer.

Conforme se mencionou anteriormente, na abordagem sobre o estudo piloto foi necessário reestruturar os procedimentos a serem observados através deste instrumento,

¹¹ Por observação participante, entendemos todo o processo de observação em que o observador desempenha um papel na vida do grupo por ele estudado. (...). Estrela (1984) chama a atenção para as diferentes nuances de que se pode revestir o trabalho do observador participante, na medida em que o estatuto que lhe é conferido está intimamente ligado ao conhecimento, por parte dos observados, da função atribuída à observação e ao papel desempenhado pelo observador, dentro da organização social onde está a realizar a observação.

em particular, para melhor aplicação no estudo de caso de modo que estes pudessem corresponder mais efetivamente ao objeto de estudo. Assim, realizaram-se as observações participativas das atividades experienciais envolvendo os estudantes com a participação dos professores de turismo, buscando perceber, nomeadamente: a natureza destas atividades experienciais; o processo e as técnicas utilizadas na condução das atividades; registrar a participação e o envolvimento dos demais professores que lecionam no curso nestas atividades experienciais; verificar a interação dos estudantes com outros estudantes do curso, com os professores e com pessoas estranhas ao seu cotidiano escolar; saber a respeito do planejamento e da avaliação, quando existente, das atividades pelo professor antes e após a implementação da mesma em campo pelos estudantes; perceber o grau de conhecimento do professor em relação à atividade que está a conduzir, entre outras questões.

Dos três *campi* que integram o objeto de estudo, priorizou-se iniciar a recolha de dados no campus Barretos do IFSP, não só por o considerarmos mais afastado geograficamente dos demais, mas também por outros motivos circunstanciais. Barretos constitui um município que dista 400 km da capital do estado de São Paulo, cuja ligação com a capital só é possível por um único meio de transporte, o rodoviário. Este é realizado por uma única empresa de transporte que oferece limitadas opções de horários, sem a possibilidade de escolha para a realização de uma viagem razoavelmente confortável. Para além disso, na semana em que os trabalhos foram iniciados estava dando início na cidade a tradicional festa internacional de peão de boiadeiro de Barretos, em que os estudantes do curso de tecnologia em Gestão de Turismo iriam participar com uma atividade. Portanto, entendeu-se que tais factores recomendavam priorizar o estudo naquele campus para não se correr o risco de qualquer eventualidade que viesse comprometer a agenda estabelecida para o estudo de caso.

No campus Barretos teve-se a possibilidade de observar duas atividades experienciais: a primeira em que os estudantes do 2º ano do curso de tecnologia em Gestão de Turismo participaram durante uma semana numa atividade junto aos alunos (crianças) de escolas públicas do ensino fundamental daquele município. A atividade teve lugar num espaço denominado “parque do peãozinho”, anexo ao do espetáculo maior onde ocorreria a competição de peão de boiadeiro. Coube aos estudantes de turismo fazer uma **monitoria** aos visitantes do espaço à medida em que estes chegavam

ao local, sendo então acompanhados e levados a conhecer o espaço e as diferentes atrações nele incluídas.

Uma segunda atividade experiencial foi realizada também pelos estudantes do 2º ano do curso de turismo do campus Barretos e compreendeu uma **visita de campo** realizada a um hotel da região da cidade. Segundo a professora da UC à qual está vinculada a atividade, a visita ao hotel era uma oportunidade da aula ocorrer fora do ambiente escolar, oportunidade em que os alunos puderam observar e conhecer um equipamento turístico.

No Campus São Paulo foram observadas três atividades experienciais agendadas pelos respectivos professores e que decorreram em datas e locais diferentes. Neste campus ficou evidente o estatuto de “observador participante”, na medida em que o investigador pertence à mesma realidade dos sujeitos observados (Quivy & Van Campenhoudt, 2005), mesma instituição e ligação às experiências observadas, assumindo, a propósito das observações, as tarefas que eram próprias dentro da instituição e sobre as quais também se estava a realizar a investigação (planejamento das atividades, avaliação, *feedback* após as mesmas, por exemplo). Mantivemos, no entanto, durante as observações, uma posição de alguma exterioridade¹², não intervindo durante a observação e só interagindo com o docente, em momentos pontuais.

Em todas as atividades fez-se uso da observação participativa, buscando registrar, da forma mais imparcial possível, cada episódio relevante, porém com a cautela de não interferir no processo. Buscou-se, ainda, criar uma atmosfera não só de imparcialidade, como também de confiabilidade junto aos atores, o que foi possível, dado o carácter de total discrição que foi submetida. Desse modo, as três atividades experienciais observadas no campus São Paulo foram:

1. **Bixo no espeto** – trata-se de uma atividade experiencial implementada pelos alunos do 2º ano acadêmico (3º semestre) do curso de tecnologia em Gestão de Turismo, na qual estes são conduzidos a organizar uma atividade de um dia (neste caso numa tarde de domingo), compreendendo a realização de um evento de confraternização. Esta é também uma oportunidade para integração de todos os alunos e professores do curso, mas principalmente, para receber os alunos calouros ingressantes no

¹² Postic e De Ketele (1988) alertam para o facto destas observações, em que a situação observada é *estranha* ao observador, na medida em que este desconhece algum elemento do que está a observar, deverem ser complementadas com conversas com os sujeitos observados, por forma a cruzar a leitura do “observador” com a do “ator”.

curso naquele semestre letivo, mais conhecidos no meio acadêmico no Brasil como “bixos”, daí a denominação “bixo no espeto”. Esta atividade está vinculada à unidade curricular (UC) denominada “Organização de Eventos 3”, componente do currículo do curso e teve lugar num espaço aberto do próprio campus. Para além disso, a atividade representou, também, uma oportunidade para os alunos organizadores do evento (3º semestre) captarem recursos para a implementação de um grande evento subsequente a ser organizado também pelos mesmos no final do respetivo semestre letivo do curso.

2. **Viagem de campo ao balneário de São Sebastião** – trata-se de uma atividade experiencial que foi realizada pelos alunos do 1º ano acadêmico, (2º semestre) do curso de Gestão de Turismo, compreendendo uma viagem técnica ao balneário São Sebastião, localizado no litoral Norte do estado de São Paulo. A atividade foi organizada pelo professor da UC “Sociologia Aplicada ao Turismo” e decorreu ao longo de um dia inteiro de domingo, momento em que os alunos foram conduzidos a realizarem uma pesquisa de campo, componente daquela UC, para colherem informações junto aos visitantes e frequentadores daquele balneário.
3. **Convenção do Turismo** – trata-se de um dos grandes eventos que ocorre em cada semestre letivo, sendo este esperado por todos os alunos do curso de tecnologia em Gestão de Turismo daquele campus, compreendendo uma atividade experiencial realizada pelos alunos do 2º ano acadêmico, (3º semestre) do curso. Nesta, os alunos da organização, os mesmos que antes já haviam realizado a atividade “bixo no espeto”, são conduzidos a realizarem uma atividade em contexto real planejada por eles desde o início do 3º semestre e implementada no final do mesmo denominada “Convenção do Turismo”. Assim, todos os alunos que estão cursando este semestre do curso de Turismo devem colocar em prática os conhecimentos adquiridos em classe que, sob a orientação do professor da UC “Organização de Eventos 3”, implementam o grande evento do curso. A Convenção do Turismo teve lugar num município distante 80 km da cidade de São Paulo, momento em que alunos e professores estiveram reunidos durante um final de semana no local (Chácara Aruanã), envolvidos em diferentes atividades organizadas pelos alunos, onde pernoveram por uma noite e realizaram refeições no próprio local.

Finalmente, no campus Cubatão, observamos uma atividade experiencial implementada pelos alunos do 2º ano acadêmico, (4º semestre letivo) do curso de Gestão de Turismo. Trata-se do evento **Semana de Turismo**, na qual os alunos são conduzidos a elaborarem um grande evento do curso que teve a duração de uma semana e durante o horário noturno das aulas. Sob a orientação da professora da UC de “Organização de Eventos”, os alunos puderam expor em contexto real os conhecimentos que adquiriram. O evento contou com diferentes atrações e com a participação de oradores convidados do setor turístico da região, bem como de representantes do setor público e Organizações do Terceiro Setor.

Entrevistas dirigidas aos professores

Para a realização desta etapa foi necessário retornar aos três *campi* em dias e horários diferentes, uma vez que os inquiridos combinavam as entrevistas de acordo com suas agendas de trabalho e em conformidade com suas disponibilidades de tempo livre na instituição de ensino, de modo que a participação individual de cada um resultasse numa contribuição totalmente voluntária para a investigação, porém, sem que a mesma comprometesse suas atribuições pessoais e profissionais. Pretendeu-se, com isso, amparo no argumento de Quivy e Van Campenhoudt (2005: 92) ao inferir que “as pessoas não estão forçosamente dispostas a responder, exceto se virem nisso alguma vantagem (falar um pouco, por exemplo) ou se acharem que a sua opinião pode ajudar a fazer avançar as coisas num domínio que consideram importante”.

Importa destacar que foi exatamente esta sensação de “poder ajudar com sua opinião num domínio importante” que se mostrou visível na pessoa de alguns dos inquiridos. Assim, após apresentar uma síntese preliminar do objeto de estudo aos inquiridos (professores e coordenadores de curso), percebeu-se uma reação bastante satisfatória e declaradamente prazerosa em alguns deles acerca da iniciativa em abordar a questão que envolve o ensino-aprendizagem em turismo no contexto das atividades experienciais numa investigação de doutoramento. Outros professores fizeram questão em deixar registrado um comentário após concederem sua entrevista, alguns dos quais reproduzimos a seguir, representados por nomes fictícios:

“Só queria acrescentar que fico muito feliz em ver uma pesquisa desse gênero porque esta traz uma contribuição não só para área do estudo do turismo mas também para o desenvolvimento dessas atividades experienciais aqui no IFSP. Não são todos os professores que se propõem a desenvolver seu mestrado ou doutorado, visando

beneficiar a instituição na qual ele trabalha, então gostaria de parabenizá-lo neste sentido” (professor Péricles).

“Gostaria de dizer que fiquei feliz por participar desta entrevista e acho que é super interessante esse tipo de pesquisa e uma contribuição não só para nossa realidade aqui mas para os cursos de turismo em geral, então eu lhe felicito e parabeno pelo trabalho e iniciativa” (professor Mário).

“Muito interessante sua investigação, sobretudo, por ser uma pesquisa aplicada e acho que você poderia ser porta voz de um bom projeto pedagógico aqui com o seu doutorado porque essa integração (referindo-se a uma das variáveis do objeto de estudo) é muito necessária” (professora Mariana).

Importa destacar, ainda, o comentário registrado após a entrevista concedida pelo coordenador de curso de um dos três *campi* que, afinal, representa a percepção de um “gestor” do curso em ação, representado da mesma forma por nome fictício:

“Ao ouvir os coordenadores de outros *campi* do IFSP espero que essas opiniões e contribuições possam ser úteis não só para seu doutoramento como também para um diálogo maior entre as coordenações de turismo do IFSP, sobretudo, para a melhoria das atividades experienciais realizadas pelos cursos. Se todos puderem acessar sua tese, e certamente que o farão, poderão fazer uma reflexão muito rica a respeito dessas atividades e quem sabe produzir uma agenda comum para que, melhore a qualidade progressivamente”. (Professor Osvaldo, coordenador de curso).

Desta forma, foi construído um “guião” ou “estrutura” de entrevista (anexo I), entendendo que seria este um *design* orientador e facilitador durante todo o processo. A estrutura foi dividida em três partes representada nos quadros abaixo.

Fase I – Perfil dos professores. Compreende oito questões abertas, nas quais se buscou perceber o percurso profissional anterior à atuação no ensino superior em Turismo, bem como suas atividades atuais, concomitantemente ao ensino em Turismo (quadro 1.1).

Quadro 1.1 - Perfil dos professores

Perfil dos professores
1) Qual a sua formação?
2) Quais os cursos que hoje leciona no IFSP?
3) Quais as unidades curriculares (UCs) que hoje leciona no IFSP?
4) Há quanto tempo exerce o ensino superior em Turismo?
5) Anteriormente ao ensino em turismo exercia atividade profissional em Turismo e/ou áreas afins?
6) Atualmente exerce atividade profissional no turismo concomitantemente ao ensino em turismo?
7) Sua atividade profissional é exclusivamente dedicada ao ensino em turismo?
8) Possui formação pedagógica?

Para além destas perguntas, finalizamos a primeira parte com duas questões que permitiram conhecer suas concepções acerca da relevância do conhecimento e da formação pedagógica do professor para a docência em Turismo no âmbito do ensino tecnológico.

Fase II – Representações sobre o ensino e a estrutura curricular do Turismo no IFSP. Compreende cinco questões, que nos deram a conhecer em que medida os professores têm conhecimento acerca do currículo do curso que lecionam, bem como, suas concepções sobre o ensino em turismo (quadro 1.2).

Quadro 1.2 - Representações sobre o ensino e a estrutura curricular do Turismo no IFSP

Representações sobre o ensino e a estrutura curricular do Turismo no IFSP

- 1) Em termos de formação para o mercado de trabalho, no seu entendimento em que é que deveria consistir o ensino tecnológico em turismo? Quais as principais áreas que o deveriam compor?
- 2) Relativamente ao curso de Turismo em que leciona no IFSP conhece bem a sua estrutura curricular?
- 3) Poderia mencionar algumas das UCs que a compõe para além das que leciona?
- 4) O conhecimento que tem da estrutura curricular do curso de Turismo em que leciona no IFSP refere-se apenas ao conteúdo da sua UC ou ao conteúdo do conjunto das demais UCs do curso?
- 5) Considera que a estrutura curricular do curso de Turismo em que leciona no IFSP se aproxima da sua maneira de ver o ensino tecnológico em turismo? Se não, porquê? O que sugere agregar e/ou reestruturar nesta estrutura curricular?

Fase III – Representações sobre as atividades experienciais no ensino-aprendizagem em Turismo no IFSP. Compreende quatorze questões, entre as quais duas fechadas, que nos permitiram perceber diferentes aspectos acerca do significado que os professores atribuem às atividades experienciais no ensino-aprendizagem em Turismo no curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP (quadro 1.3).

Todas as entrevistas foram previamente agendadas com cada um dos professores dos três *campi* que se propuseram a contribuir para a investigação, realizadas de forma pessoal, individual e oportunamente no seu próprio ambiente de trabalho. Com exceção de dois inquiridos que se sentiram mais confortáveis em responder as perguntas de próprio punho diretamente no guião, os demais não se opuseram a que a entrevista fosse gravada, o que permitiu agilidade no processo e um maior detalhamento das informações. Estimou-se a duração de cada uma em 30 minutos, entretanto, houve

entrevistas com duração em torno de 50 minutos, dada a riqueza de informações protagonizada por alguns dos inquiridos.

Cientes de que o papel do inquiridor, neste caso, é o de criar nas pessoas interrogadas uma atitude favorável e a disposição para responderem francamente às perguntas, percebemos que esta tarefa tenha sido relativamente favorecida, dada a espontaneidade representada nos gestos, atitudes e reações em cada um dos indivíduos em suas declarações. Raros foram os momentos em que foi necessário interferência do investigador, nomeadamente, para clarificar uma ou outra questão que não tenha ficado perceptível, ou que entendemos que poderia trazer elementos de análise tão fecundos quanto possíveis.

Quadro 1.3 - Representações sobre as atividades experienciais no ensino-aprendizagem do Turismo no IFSP

- 1) No seu entendimento, o ensino tecnológico do Turismo deveria ter alguma componente de atividades experienciais? Se sim, que importância estas podem ter no ensino do Turismo?
- 2) Na sua percepção sobre o ensino tecnológico em turismo, em que é que estas atividades experienciais deveriam consistir?
- 3) No seu entendimento, o ensino por meio das atividades experienciais pode fazer alguma diferença na formação do tecnólogo em turismo? Se sim, em que medida?
- 4) E quanto à(s) UCs que leciona comporta(m) atividades experienciais? Se sim, em que é que estas consistem?
- 5) Em caso de desenvolver atividades experienciais na (s) sua(s) UCs, como é que as planeja, organiza e implementa/conduz?
- 6) Para realizar as atividades experienciais considera necessário conhecimento e experiência por parte do(a) professor(a) sobre as estratégias de planeamento das mesmas?
- 7) Relativamente à sua própria competência (saber fazer) e, considerando as atividades experienciais que desenvolve e/ou desenvolveu como se considera? (a primeira questão fechada)
- 8) Tem realizado ou já realizou avaliação dos processos utilizados nas atividades experienciais no ensino tecnológico que pratica? Se sim, de que modo costuma avaliá-las?
- 9) Durante o planeamento e/ou implantação das atividades experienciais depara-se com obstáculos, relativamente à sua pessoa, tais como: limitações financeiras, de ordem pessoal, falta de tempo, dificuldade de acesso aos recursos, e outros?
- 10) Em caso positivo, o que sugere para suprir estes obstáculos?
- 11) Como tem percebido a participação/dedicação/compromisso dos alunos nas atividades experienciais sob sua tutela?
- 12) Relativamente aos resultados educacionais consoante ao ensino-aprendizagem, que avaliação tem feito sobre os conhecimentos daqueles alunos que efetivamente realizam atividades experienciais? Percebe alguma diferença em seu desempenho na aprendizagem?
- 13) Quanto aos objetivos estabelecidos durante o planeamento das atividades considera que esses têm sido efetivamente alcançados?
- 14) Há quem argumente que atividades experienciais, tais como viagens de campo realizadas por alunos de Turismo, têm sido associadas a simples passeios, podendo apresentar poucos resultados educacionais (a segunda questão fechada)

Instalou-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual os interlocutores exprimiram as suas percepções, as suas interpretações ou as suas experiências consoante o objeto de estudo, através das questões, evitando que se afastassem dos objetivos da investigação e permitindo aceder a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

Entrevistas dirigidas aos coordenadores de curso

A recolha do depoimento dos coordenadores de curso decorreu quase que concomitantemente à dos professores. Embora as informações obtidas junto aos gestores dos cursos, que atuam também como professores, tenham sido fulcrais e complementares para a investigação, o processo de recolha destes depoimentos permaneceu uma hipótese um tanto quanto remota de acontecer até à véspera do início do estudo de caso, tendo se confirmado somente após o início dos trabalhos, uma vez que julgávamos, até aquele momento, que a agenda de trabalho que nos era reservada estava no limite do prazo para a recolha dos dados, então, de maior prioridade.

Assim, elaboramos um “guião” de entrevista (anexo II) em moldes semelhantes em termos estruturais estabelecidos para os professores, que foi dividido em duas fases, nas quais buscamos apreender nos inquiridos suas percepções, enquanto gestores, acerca do curso que coordenam, bem como sobre a leitura que fazem, consoante as atividades experienciais no ensino-aprendizagem do Turismo. A estrutura está representada nos quadros (1.4) e (1.5) a seguir:

Fase I – Representações sobre o curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP no olhar dos seus coordenadores. Compreende três questões, sendo a questão 1 e a questão 3 subdivididas, respectivamente, em seis e quatro tópicos, buscando, assim, perceber qual o real conhecimento que os coordenadores de curso têm a respeito de determinados contextos importantes para o ocupante de um cargo desta natureza.

Quadro 1.4 - Representações sobre o curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP no olhar dos coordenadores

1) De que modo está estruturado o curso de Turismo que coordena, em relação a factores como:

a) Da sua criação;

b) Da composição do corpo docente;

c) Número aproximado de alunos/ano que ingressam;

d) Número aproximado de alunos/ano formados;

e) Das saídas profissionais;

f) Oportunidades dos alunos no mercado de trabalho

2) Qual a análise da coordenação sobre a composição dos programas das UCs do curso? Atendem, efetivamente, à necessidade de uma formação tecnológica em Turismo?

3) Quanto ao currículo do curso que coordena, sobretudo à sua natureza:

a) Caracteriza-se por ser eminentemente teórica ou abarca outras componentes?

b) Cajo haja componentes para além da teórica qual a carga horária média do curso destinada a cada uma no currículo?

c) Há especificidade própria no currículo ou apresenta comunalidade?

d) E a respeito das idiossincrasias consoante ao currículo?

Fase II – Representações sobre as atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP no olhar dos seus coordenadores. Compreende nove questões que nos deram a conhecer aspectos relativos ao entendimento dos coordenadores acerca das intervenientes das atividades experienciais no ensino-aprendizagem do Turismo no curso sob sua gestão.

Os métodos de recolha e de análise dos dados são normalmente complementares e devem, segundo Quivy e Van Campenhoudt (2005), ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho. Se os inquéritos por questionário são acompanhados por métodos de análise quantitativa, os métodos de entrevista requerem, habitualmente, métodos de análise de conteúdo, que são muitas vezes, embora não obrigatoriamente, qualitativos.

Quadro 1.5 - Representações sobre as atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP no olhar dos seus coordenadores

- 1) De que modo as atividades experienciais se inserem no currículo do curso?
- 2) Qual o grau de importância atribuído à aplicação das atividades experienciais como método de ensino-aprendizagem no curso que coordena?
- 3) Em termos de infra estrutura em geral como considera a situação desta no âmbito do curso para realização das atividades experienciais?
- 4) A respeito das atividades experienciais, como percebe a conduta dos gestores acerca da realização das mesmas no curso de tecnologia que coordena?
- 5) E quanto aos setores administrativos, como percebe a atuação destes como intervenientes para realização das atividades no curso que coordena?
- 6) Que análise a coordenação tem feito a respeito do corpo docente do curso, consoante a factores como envolvimento, participação, comprometimento nas atividades experienciais?
- 7) E quanto aos professores que efetivamente realizam e/ou implementam atividades experienciais no curso, há alguma forma de compensação e/ou reconhecimento institucional que os provenha como forma de estímulo para desenvolverem as mesmas com os alunos?
- 8) A coordenação percebe a existência de alguma dificuldade enfrentada pelos professores para a realização de atividades experienciais? Se sim qual(is)? Que tipo de apoio considera que eles necessitam?
- 9) Em termos de ambiente intra ou extra classe como espaços de ensino-aprendizagem, qual a percepção da coordenação acerca desses elementos intervenientes no curso de tecnologia em Turismo?

Assim, as informações obtidas nas entrevistas receberam tratamento para, na sequência, serem objeto de uma análise de conteúdo sistemática com a finalidade de testarmos as hipóteses de trabalho.

Inquérito por questionário dirigido aos estudantes

Na construção deste instrumento de recolha de dados para aplicação no estudo empírico, agregou-se outras variáveis àquelas que antes foram utilizadas no estudo piloto com as devidas adaptações necessárias. Dessa forma, o inquérito definitivo dirigido aos alunos do IFSP terminou formatado num total de 40 questões (anexo III) tendo sido este dividido em 5 fases.

1) Representações sobre as atividades experienciais que tenha realizado no curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP. Item formado por quatro questões de escolha livre, onde o aluno seleciona na primeira questão uma atividade experiencial escolhida entre três opções. Na segunda, terceira e quarta questão assinalava uma opção

correspondente, respectivamente, sobre o tema, o planejamento e os objetivos da atividade selecionada na primeira questão;

2) Do Apoio dos Professores na realização das atividades experienciais. Este item composto por cinco questões. A primeira avalia o apoio dos professores durante a fase de planejamento das atividades experienciais. A segunda quantifica o nível de utilidade do apoio prestado pelo professor no planejamento da atividade. As três últimas questões orientam-se para a avaliação dos conhecimentos dos professores sobre a proposta das atividades, a motivação dos mesmos para realizar as atividades experienciais e a participação efetiva de professores de outras UCs nas atividades experienciais. Estas questões consistiam numa escala tipo-Likert com seis pontos, em que o aluno assinala um dos seis níveis possíveis. Cada um destes níveis da escala foi codificado através de um número inteiro de 1 a 6, na seguinte correspondência (1=discordo totalmente; 6=não sei/não respondo).

3) Da Representação da aprendizagem consoante as atividades experienciais realizadas. Este item é composto por nove questões que buscavam a opinião do aluno a respeito do que as atividades experienciais lhe permitiram aprender. De acordo com diferentes variáveis, o aluno assinala um dos níveis de intensidade de aprendizagem possível. Cada nível de intensidade da escala foi codificado através de um número inteiro de 1 a 5, na seguinte correspondência: (1=nada; 5=muitíssimo).

4) Do entendimento do aluno sobre a componente atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP. Este item é formado por oito questões que buscavam saber, sobretudo, o entendimento do aluno acerca das atividades experienciais no currículo do curso de tecnologia em turismo do IFSP, consoante a diferentes variáveis. Neste, cada questão consistia numa escala tipo-Likert com seis pontos, em que o aluno assinala um dos seis níveis de concordância possíveis. Cada um dos níveis de concordância da escala foi codificado através de um número inteiro de 1 a 6, na seguinte correspondência: (1=discordo totalmente; 6=não sei/não respondo).

5) Da avaliação das atividades experienciais realizadas nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP. Este item contém sete questões que buscam saber a avaliação que o aluno faz das atividades experienciais no curso de tecnologia em

Turismo do IFSP, em função de diferentes variáveis. O aluno assinala um dos cinco níveis de pertinência possíveis. Cada um dos níveis de pertinência da escala foi codificado através de um número inteiro de 1 a 5, na seguinte correspondência: (1=nada pertinente; 5=muitíssimo pertinente).

Na sequência, colocaram-se três questões abertas para os estudantes se expressarem livremente sobre as atividades experienciais:

- a) *O que mais gostou nas atividades experienciais que realizou?;*
- b) *O que menos gostou nas atividades experienciais que realizou?;*
- c) *Que sugestão/crítica oferece que possa contribuir para as atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP?.*

O questionário aos alunos finaliza com duas questões sobre sexo e a faixa etária dos inquiridos.

Na elaboração do questionário recorreu-se ao meio virtual *on line* disponível no *google docs* conforme foi procedido no estudo piloto. Para que os mesmos pudessem chegar até os alunos para sua participação espontânea, foi solicitado aos respectivos coordenadores de curso que os enviassem via suas *mailing list*.

Trabalhamos com um universo próximo a (N = 380), correspondente ao dos estudantes de tecnologia em Gestão de Turismo que tivessem realizado pelo menos uma atividade experiencial em dois dos três *campi* do IFSP. Isto porque, à medida que acompanhávamos a evolução das respostas ao longo do período em que o questionário esteve *on line*, não registramos a participação dos estudantes de um dos três *campi*. Embora não tenha sido informado o motivo da não participação dos estudantes de turismo daquele campus em particular no inquérito, supõe-se que, a oferta formativa, significativamente ainda “imatura” do curso de Gestão de Turismo em questão, possa ter provocado uma deliberada abstenção das opiniões dos estudantes o que, a confirmar-se tal ocorrência, entendemos como uma lamentável e equivocada forma de enxergar os factos, bem como um retrocesso na busca da qualidade do ensino. Entretanto, foram respondidos e validados pelos alunos de turismo dos dois *campi* participantes uma amostra (n = 77), o que consideramos representativa do universo dos alunos para o estudo.

1.11. Método de análise de dados

A entrevista é um instrumento de recolha de dados que se caracteriza pela interação entre o entrevistado e o entrevistador, ou seja, formulam-se perguntas ao respondente com o objetivo de obter e agregar em categorias informações que ajudem a resolver as dificuldades da investigação em determinado estudo (Mozzato & Grzybovski, 2011). É, ainda, um método de pesquisa qualitativa, portanto gera dados que devem ser tratados de modo muito específico e detalhado, uma vez que estes são recolhidos num contexto verbal. Assim, definimos como método de análise de dados nas entrevistas, a análise de conteúdo, porquanto esta se caracteriza como um conjunto de técnicas de análise das comunicações em que se utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2004).

Neste sentido, importa compreender alguns conceitos fundamentais, em que a codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto; transformação esta que pode ser realizada por agregação e enumeração, que permita atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o investigador acerca das características do texto (Bardin, 2000). Segundo este autor, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento com os critérios previamente definidos. Por outro lado, para compreender as categorias de respostas mencionadas por um maior número de inquiridos, pode-se recorrer a uma enumeração de frequências que, de acordo com Bardin (1991), é a medida mais utilizada e que corresponde ao postulado: a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparecimento no texto. Mais concretamente, o aparecimento de um item de sentido ou expressão, será tanto mais significativa quanto mais esta frequência se repetir.

A importância da análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque trata de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (Quivy & Van Campenhoudt, 2005). Desta forma, a análise de conteúdo foi escolhida por ser a técnica que melhor se aplica para analisar as respostas dos entrevistados. Entretanto, Morehouse (1994) partem do princípio de que não existe um único tipo de análise de conteúdo, e que este tem uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do investigador face a um objeto de estudo.

Considerando os argumentos expostos, utilizamos nesta investigação a técnica de análise de conteúdo, resultante da agregação das respostas comuns de acordo com o tipo de pergunta que, por sua vez, correspondem aos objetivos da investigação. Neste processo foi feito, para cada questão da entrevista, uma transcrição das respostas. Criamos categorias de análise com base na revisão da literatura, estando as categorias, em grande medida, em correspondência com os aspectos focados nas diversas questões do guião de entrevistas, e na análise das respostas dos inquiridos (Elo & Kyngäs, 2008). Posteriormente, foram identificados aspectos coincidentes e distintos, tendo em conta as perspectivas dos vários entrevistados. Realizamos, então, uma análise de frequências das diferentes categorias identificadas.

Para os propósitos da presente tese, a análise baseia-se na codificação do texto das respostas, na criação de categorias de respostas e, posteriormente, na análise das respostas codificadas nas diferentes categorias, no sentido de perceber os diferentes tipos de respostas associados a cada categoria e de verificar as categorias de respostas mencionadas por um maior número de inquiridos.

CAPÍTULO 2

Ensino superior e o currículo em turismo

“É necessário que o corpo docente se dirija aos postos mais avançados do perigo que constitui a incerteza permanente do mundo”. (Martin Heidegger)

Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão acerca do turismo e do currículo do ensino em turismo, buscando compreender seu desenvolvimento enquanto fenômeno, como também perceber qual a análise que fazem as diferentes correntes de pensamento sobre o ensino e o currículo do Turismo.

Assim, numa breve apresentação inicial, abordamos sobre o papel e o desenvolvimento do ensino superior em turismo, porém, sem antes clarificar a questão do turismo enquanto atividade de viagem e lazer, seu crescimento em termos de demanda, bem como alguns indicadores econômicos prospectados para a atividade em nível mundial.

Na sequência, buscamos referenciar os primórdios do estudo do turismo no Reino Unido e em alguns países dos quatro cantos do planeta. Adicionalmente, abordamos sobre o ensino superior e o turismo do Brasil, oportunidade em que foi apresentado o contexto atual do fenômeno do turismo e a necessidade de melhorias dos serviços para o País fazer frente à competitividade em relação aos demais destinos turísticos.

O cenário do turismo no Brasil como atividade foi abordado senão, amplamente, porém, demonstrando seu crescimento num contexto geral, para na sequência nos debruçarmos sobre o cenário e os desafios do turismo e do ensino do turismo pós-crescimento como tema de estudo. Desta feita, a literatura consultada e as análises realizadas levam a inferir que o ensino do turismo no Brasil está diante de um grande desafio que perpassa a questão do seu reconhecimento como tema sério de estudo,

necessitando, antes de tudo, buscar uma maneira efetiva de estruturação da sua própria “identidade” como área de estudo, a começar por um equacionamento sobre os diversos pontos de divergência existentes consoante ao currículo do Turismo.

A educação profissional e tecnológica no Brasil foi abordada amplamente e com certa naturalidade, uma vez ser este o modelo educacional que norteia o objeto deste estudo. Deste modo, buscamos apresentar o surgimento e a evolução deste modelo e o porquê do incentivo ao seu crescimento por meio da oferta de cursos, seja no âmbito do sector privado, como do sector público, através da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica como uma das prioridades sociais atribuídas pelo governo brasileiro. Assim, apresentamos as características dos cursos superiores de tecnologia em turismo, seu surgimento, desenvolvimento e nível de aceitação representado nas cinco regiões do país, tanto por parte do setor público quanto do setor privado, e o que os diferem do ensino superior tradicional universitário que atraem uma demanda de estudantes significativamente crescente.

O currículo do turismo recebeu uma atenção especial, sobretudo a estruturação do currículo do curso superior de tecnologia (CST) em Gestão de Turismo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, na medida em que a oferta de ação formativa a nível superior em turismo neste instituto federal possibilitou reunir dados e informações para o estudo empírico desta tese. Adicionalmente, a importância do papel do professor no ensino do turismo, nomeadamente para a educação tecnológica, além das preocupações dos estudiosos acerca da ausência da oferta de programas de capacitação para as funções de docência do turismo no âmbito deste modelo de ensino não passou despercebido.

Finalmente, buscamos apresentar um modelo de estrutura curricular do CST em Gestão de Turismo do IFSP, confrontando, ainda que de forma comparativa, uma representação dos currículos dos Institutos Politécnicos de Portugal, com recorte para o enquadramento das atividades experienciais, objeto deste estudo, na composição do currículo e como estas são inseridas no ensino do turismo em consonância com as diferentes unidades curriculares que o compõem.

2.1. “Papel” do ensino superior

Jardim (2008: 32), afirma que “ao longo de toda sua história, o ensino superior desempenhou um papel central nos diferentes âmbitos do progresso, nomeadamente ao nível do desenvolvimento humano, social e econômico”. Segundo este autor, hoje, na denominada sociedade contemporânea do conhecimento, o desempenho desta atribuição exige que as instituições de ensino superior formem e preparem, de facto, os estudantes, e conclui seu raciocínio citando Crespo (2003: 41), “proporcionando-lhes a obtenção de graus, fornecendo-lhes saberes que lhes permitam integrar-se na vida ativa de forma a exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento econômico e social”.

Antes, porém, toda e qualquer educação deve cumprir com certos objetivos fundamentais que estão bem claros no texto da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1998), no qual se declara que, para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer”, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; “aprender a fazer”, para poder agir sobre o meio envolvente; “aprender a viver juntos”, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente “aprender a ser”, via essencial que integra as três precedentes.

Estes princípios são delineados tendo em conta o contexto sociocultural atual que, segundo Delors (2001: 61) “está na sua genese”. Para este autor, se é evidente que no último meio século, referindo-se ao período pós-industrial, o mundo conheceu um desenvolvimento econômico sem precedentes, facto que se deveu à capacidade das sociedades dominarem e organizarem o ambiente em função das suas necessidades, também são evidentes os limites daquele modelo de crescimento, do qual resultaram manifestas desigualdades e incontáveis custos humanos e ecológicos. Assim, ficou consagrada uma das finalidades essenciais de todas as instituições educativas: “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (Delors, 2001: 73).

Andy Hargreaves, no prefácio da obra de Fernandes (2000: 9), parece traduzir esta nova perspectiva ao inferir que não obstante a existência de argumentos, nenhum consegue responder aos argumentos e testemunhos de Harvey (1989), Castells (1996, 1997, 1998), e outros que consideram que a sociedade informacional dos nossos dias, nitidamente caracterizada pela globalização da informação e do lazer, representa uma ruptura tão dramática com a sociedade industrial e mecânica que a precedeu, como a revolução relativamente à sociedade agrária. Agora o setor terciário prevalece cada vez mais sobre o trabalho manual, estando a produção manual ela própria tecnologicamente transformada. Os jovens, nas sociedades desenvolvidas, vivem cada vez mais num mundo de “virtualidade real” em que as imagens são a realidade dominante e em que os membros do “Quarto Mundo” (Castells, 1998) dos países em vias de desenvolvimento ou dos países pobres são cada vez mais marginalizados da sociedade informacional.

No entanto, o ensino superior é também o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Além disso, ainda na perspectiva da Comissão da UNESCO (1998), o ensino superior tornou-se um espaço aberto a todos e ao longo de toda a vida, o que permite a democratização e a atualização dos saberes acumulados e inovadores (Delors, 2001).

Na perspectiva de Jardim (2008), o ensino superior já não é só chamado a transmitir conhecimentos definitivos, mas tem como missão basilar preparar pessoas que elaboram, ao longo de toda a vida, um saber em constante renovação e que aprendem a aprender, a fazer, a viver juntos e a ser. Tendo o ensino superior uma incumbência crescente na sociedade atual, enquanto factor de desenvolvimento a todos os níveis da vida humana, perguntamo-nos “até que ponto as suas instituições estão a ser bem sucedidas neste desempenho” (Jardim, 2008: 33).

2.2. Componentes da atividade turística

Para clarificar a relação entre a educação e o turismo como área do conhecimento e de atividade econômica e socio-cultural buscamos apresentar, em linhas gerais, componentes da oferta e da procura turística e, posteriormente, o sistema do turismo.

A análise que se tem feito da atividade turística revela um fenômeno recente da realidade econômica-social e educativa. Entretanto, a rápida revolução ocorrida no século XX incrementa a sua importância como setor de modernização social e motor econômico a nível mundial.

O turismo possui inúmeras definições e interpretações elaboradas por vários autores de todo o mundo (Theobald, 2001). Independente da definição, importa saber que o homem é o sujeito do turismo e que a gama de elementos que compõem a atividade constituem o objeto do turismo. Beni (2001: 18), argumenta que "a atividade do turismo surge em razão da existência prévia do fenômeno turístico, que é um processo cuja ocorrência exige a interação simultânea de vários sistemas com atuações que se somam para levar ao efeito final". O efeito ou produto final do turismo referido pelo autor é entendido como uma composição de bens e serviços turísticos produzidos num determinado mercado que pode variar, pois os serviços de qualidade dependem da força de trabalho qualificada. Reconhece, ainda, a complexidade do turismo, sendo impossível expressá-lo corretamente sendo, portanto, seu conhecimento, construído dentro das diferentes áreas de estudo e correntes de pensamento (Beni, 2001).

Ao contextualizar o turismo importa definir os conceitos de lazer e recreio que Borg (1991) define da seguinte forma: lazer, como sendo o tempo livre, em contraste com o trabalho e o tempo relacionado com o trabalho; recreio, como conjunto das atividades que satisfazem as necessidades, por prazer; turismo, como conjunto de atividades que resultam da viagem de ida e volta, e o estabelecimento de residência temporária, noutro ambiente que não o seu. Define ainda excursionismo, como uma forma especial de turismo. Ambas atividades se desenvolvem noutro ambiente, que não é o diário, mas o turismo implica, necessariamente, a estada de uma noite no destino, e o excursionismo desenvolve-se num período inferior a vinte e quatro horas.

Para Jafari (1977: 6), o turismo é o “estudo do homem fora do seu *habitat* usual, da indústria do turismo que responde às suas necessidades, e dos impactos que o próprio turista e a indústria do turismo exercem no ambiente socio-cultural, econômico e físico da comunidade receptora”, enquanto McIntosh *et al.* (1995: 10) definem o turismo como a “soma dos fenômenos e relações resultantes da interação de turistas, fornecedores turísticos, governo e comunidades receptoras, no processo de atração de turistas e outros visitantes”. Entretanto, para Umbelino (2003:122), a definição atualmente proposta e oficial é a da OMT: “o turismo compreende as atividades das

pessoas durante as suas viagens e estadas fora da residência habitual, por um período de tempo consecutivo inferior a um ano¹³, com fins de lazer, negócios ou outros”^{14, 15} (Umbelino, 2003).

Entretanto, na realidade, os investigadores deste fenómeno enfrentam sempre sérias dificuldades em circunscrever o seu objeto turístico específico. A primeira dificuldade reside logo na sua definição (Guibilato, 1983). O turismo como fenómeno humano é rico, complexo e polivalente. Holloway (1989: 11) afirma que defini-lo de forma concisa constitui uma tarefa difícil, se não mesmo impossível. Baptista (1990: 10) reforça esta ideia, ao afirmar que o turismo pode ser entendido e definido segundo várias óticas. Para Cooper et al. (1994: 32), as definições podem ser discutidas até ao infinito. No entanto, apesar da variedade, hoje, insiste-se em duas perspectivas integradoras principais: o conceito de turismo como indústria e como sistema.

No caso de uma definição de turista, Leiper (1992: 540-543), conduz à formulação de diferentes significados. Uma perspectiva de análise habitual identifica três tipos: popular, heurística e técnica. A definição popular possui distintos significados, pelo seu uso frequente na comunicação interpessoal, visto estes serem facilmente compreensíveis. Por outro lado, a heurística pretende clarificar a compreensão do conceito e representa uma evolução da aceção anterior rumo a noções mais académicas. A sua função específica é obter o conhecimento dos padrões comportamentais dos turistas. Este tipo de definição privilegia três componentes da viagem: distância, duração e propósito. Existem, ainda, duas componentes adicionais: o tipo de serviços usados e a sua forma de organização. Por último, as definições técnicas são utilizadas em pesquisas quantitativas para permitir uma análise estatística, mas também ajudam na execução/aperfeiçoamento da legislação mais adequada às necessidades do setor. São definições mais abrangentes do que as anteriores.

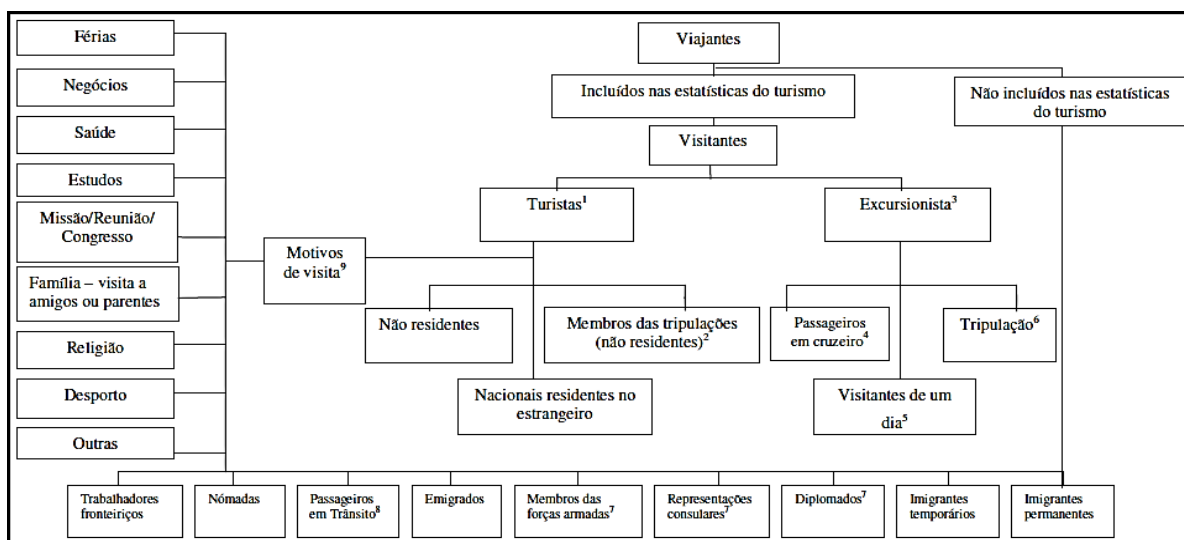
Estes três tipos de explicação (popular, heurística e técnica) referidos por Leiper, a propósito da essência do agente do turismo, são utilizados quer para uma região, quer para um país de destino. São explicações que também servem diferentes interesses de pesquisa: a popular visa conhecer as opiniões usuais das pessoas sobre os turistas; a

¹³ Para que se distinga das migrações laborais refira-se, ainda, que dentro da classificação de visitante o conceito de turista diferencia-se do de excursionista pela exigência de uma estada superior a 24 horas.

¹⁴ Para que, mais uma vez, se distinga das migrações, é necessário que não exista objetivo de remuneração no local de destino.

¹⁵ Segundo Umbelino (2003), esta definição da WTO/OMT (1991) foi aceite pela Organização das Nações Unidas em 1993.

heurística interessa a investigadores e académicos porque os ajuda a expressar as suas opiniões ou descobertas, obtidas através de pesquisas qualitativas aplicadas aos comportamentos dos turistas; a técnica é empregue em estudos estatísticos e serve os interesses das pesquisas quantitativas.

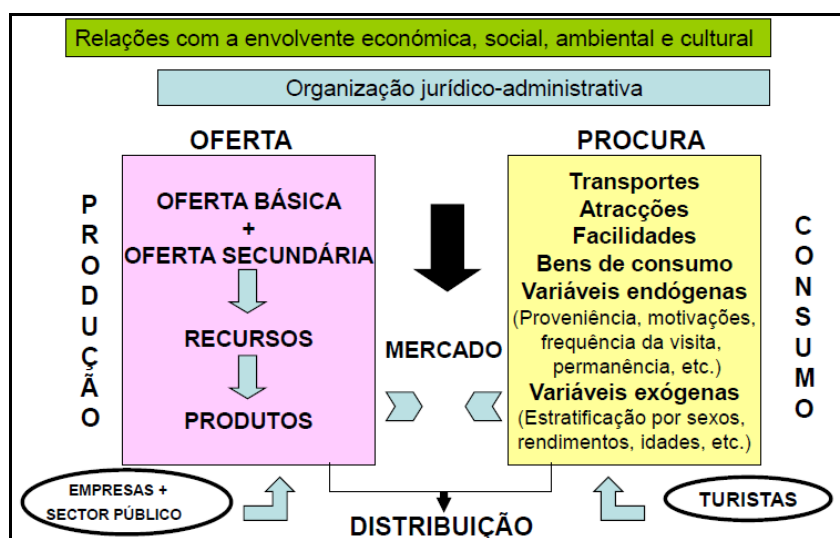


Fonte: Baptista (1997:41), citado em Salgado (2007).

2.2.1. Mercado de turismo

O turismo é geralmente entendido como um negócio que explora mercados. Para Salgado (2007:117), esses mercados podem ser interpretados como grupos de compradores segmentados e/ou indiferenciados. “Pode resumir-se, simplesmente, que um mercado é um conjunto de pessoas com disposição e possibilidade de comprar e consumir alguma categoria de produtos ou serviços”. Deste modo, o turismo enquanto fenômeno econômico desenvolve-se de acordo com as forças resultantes da ligação entre a oferta e a procura respectivas. A estrutura desse mercado baseia-se no equilíbrio entre esta oferta e a procura de bens e serviços turísticos produzidos na economia.

Bain e Howell (1988) argumentam que as infraestruturas, os produtos e os serviços turísticos, devem ser produzidos e geridos eficazmente, de modo a justificar a sua orientação para um mercado predefinido. Porém, nem todas as componentes do produto turístico global se baseiam na assumpção dos mecanismos de mercado, por não serem susceptíveis de comercialização. No entanto, verifica-se que os turistas revelam uma crescente tendência para adquirir serviços num determinado mercado (figura 2.2).



Fonte: adaptado de Beni (2001)

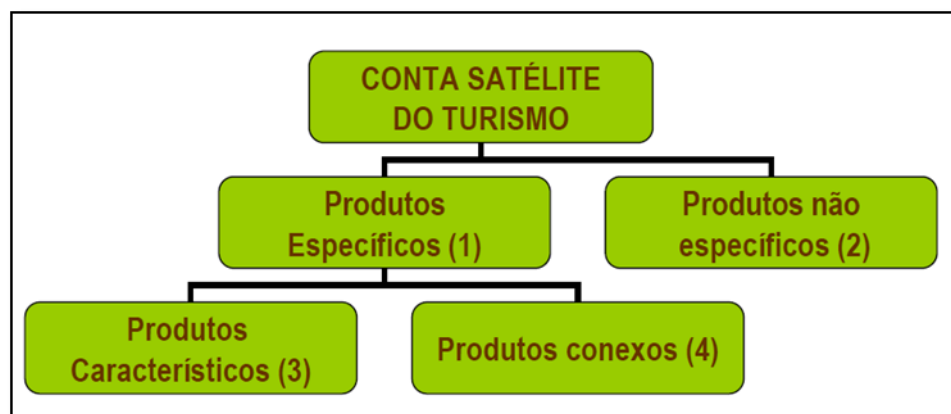
Figura 2.2 – Turismo: modelo empírico (Beni, 2001)

2.2.2. Oferta turística

A abordagem feita ao mercado turístico depende da perspectiva e da estratégia dos negócios empresariais. O modelo de sistema turístico, desenvolvido por Murphy (1985), exprime, de forma bastante clara, que o mercado ocupa um lugar central no fenômeno turístico. Neste modelo, os intermediários desempenham um papel ativo ao aproximar a informação sobre a oferta existente à procura turística.

Leiper (1992) sugere que a indústria turística consiste no conjunto de todas as empresas, organizações e instalações destinadas a servir as necessidades e os desejos específicos dos turistas. No entanto, definições baseadas na oferta geram dificuldades em isolar algumas atividades dedicadas aos turistas, daquelas que também servem os residentes e outros mercados/setores.

Neste sentido, e visando a avaliação econômica das atividades turísticas na economia, a OMT (2007) desenvolveu uma classificação padronizada, a qual serve de plataforma à elaboração da Conta Satélite do Turismo conforme a Figura 2.3.



Fonte: OMT (2007)

Figura 2.3 – Esquema da Conta Satélite do Turismo

- (1) Produtos e serviços que se assumem como associados ao turismo;
- (2) Produtos e serviços produzidos na economia que não estão diretamente relacionados com o turismo, mas que podem ser alvo do consumo turístico (ex: artigos domésticos e de decoração, produtos farmacêuticos, aparelhos de TV);

- (3) Produtos e serviços que constituem o foco da atividade turística (Quadro 2.1);
- (4) Produtos e serviços que não são típicos do turismo no contexto internacional, mas que podem sê-lo para um país (ex: vinhos de áreas demarcadas, artigos cerâmicos, artesanato, embarcações de recreio/desporto, transporte público local).

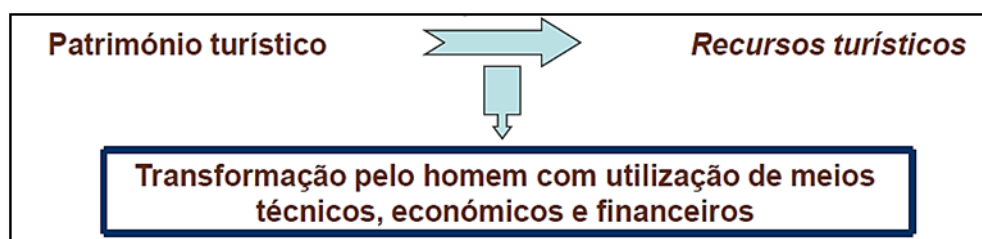
Quadro 2.1- Conta Satélite do Turismo

Produtos e atividades características do turismo (lista de base)	
Hotéis e outros serviços de alojamento	
Serviços de residências secundárias por conta própria ou gratuita	
Serviços de restaurante (alimentação e bebidas)	
Serviços de transporte de viajantes	
✓ Ferrovários interurbanos	✓ Aéreos
✓ Rodoviários	✓ Serviços conexos aos transportes
✓ Marítimos	
Serviços das agências de viagens, agências de viagens e turismo e dos guias de turismo	
✓ Serviços das agências de viagens	✓ Serviços de informação turística e de guias de turismo
✓ Serviços das agências de viagens e turismo	
Leasing ou aluguel de serviços de transporte sem condutor	
Serviços culturais	
Serviços recreativos e outros serviços de lazer	

Fonte: OMT (2007)

Em termos de conceptualização de oferta turística, ficamos com a de Cunha (2006) que a define como um conjunto dos factores patrimoniais, equipamentos, bens e serviços que provoquem o deslocamento de visitantes, satisfaçam as suas necessidades de deslocamento e de permanência e sejam exigidos por estas necessidades.

Dois conceitos distintos são dados pela OMT, nomeadamente: “patrimônio turístico” como um conjunto potencial (conhecido ou desconhecido) dos bens materiais ou imateriais que estão à disposição do homem e que podem utilizar-se, mediante um processo de transformação, para satisfazer necessidades turísticas; e “recursos turísticos” abrangendo todos os bens e serviços que por intermédio da atividade humana, tornam possível a atividade turística e satisfazem as necessidades da procura.



Fonte: adaptado de Silva (2009)

Figura 2.4 – Oferta turística pela OMT

Segundo Leno Cerro (1993) e OMT (1998), a oferta primária (clima, paisagem, patrimônio histórico e cultural, tradições, folclore, artesanato, etc) deve constituir o argumento base para a definição de uma política turística e para a concepção da natureza da oferta derivada a construir (hotéis, restaurantes, instalações de animação), tendo em conta a natureza e a qualidade das infraestruturas existentes ou a criar (saneamento básico, transportes, saúde, comunicações, etc). Sublinha-se igualmente que, salvo raras exceções, a imagem turística de uma região ou de um país baseia-se fortemente no seu patrimônio, sobretudo na sua componente cultural (histórico, arquitetônico, monumental e artístico).

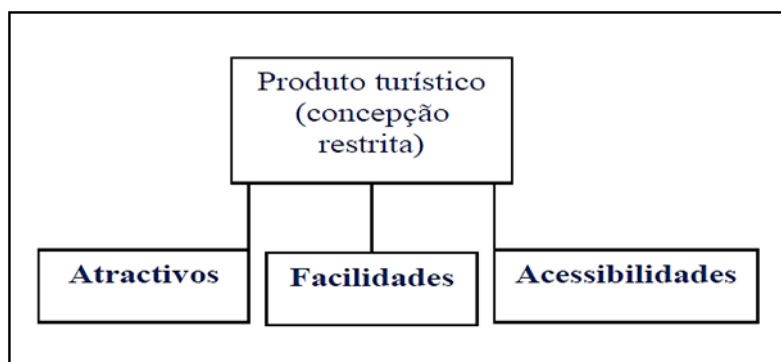
2.2.3. Produto turístico

Tradicionalmente, a designação de produto era reservada aos bens físicos e, no passado recente, seria improvável falar em produto relativamente ao turismo. Atualmente, a designação de produto desligado de conteúdo físico, generalizou-se a todos os setores de atividade económica, inclusive nas áreas de produção intangível ou imaterial, como o caso, por exemplo, da atividade bancária ou do turismo (Silva, 2009). Contudo, tendo por base a definição adotada pela Comissão Europeia (1999), podemos centrar-nos na perspectiva dos consumidores e definir produto turístico como o conjunto

dos elementos que, podendo ser comercializado, direta ou indiretamente, origina as deslocações, gerando uma procura.

Esta definição surge na linha apresentada por Medlik e Middleton (1973), segundo os quais, um produto turístico é uma amalgama de elementos tangíveis e intangíveis centrados numa atividade específica num destino concreto. Compreende e combina as atrações atuais e potenciais de um destino, as facilidades, a acessibilidade ao destino, dos quais o turista compra uma combinação de atividades e arranjos. Como exemplo, o produto “sol e mar” é constituído pelo próprio sol, mar e praia, o alojamento, o transporte, a animação, os restaurantes, a informação e organização da viagem, os estabelecimentos comerciais e os serviços diversos.

Numa ótica mais restrita, o produto turístico decorre do conjunto de bens e serviços unidos por relações de interação e interdependência que o tornam complexo. Segundo esta concepção, o produto turístico resulta da junção de: (Silva, 2009).



Fonte: Silva (2009)

Figura 2.5 - Produto turístico

2.2.4. Destino turístico

A região de destino pode ser definida como o território onde acontecem as atividades turísticas e onde os turistas se encontram com a oferta (natural e derivada). Os produtos turísticos organizados num destino têm por base os recursos locais. Estes recursos geram as atividades como, por exemplo, a neve (recurso) que conduz à prática de esqui (atividade). Distinguem-se dois tipos de recursos primários, os naturais e os criados. Os primeiros definem o espaço turístico e são de índole diversa. Consideram-se como criados, os elementos de natureza arquitetônica que suscitam interesse

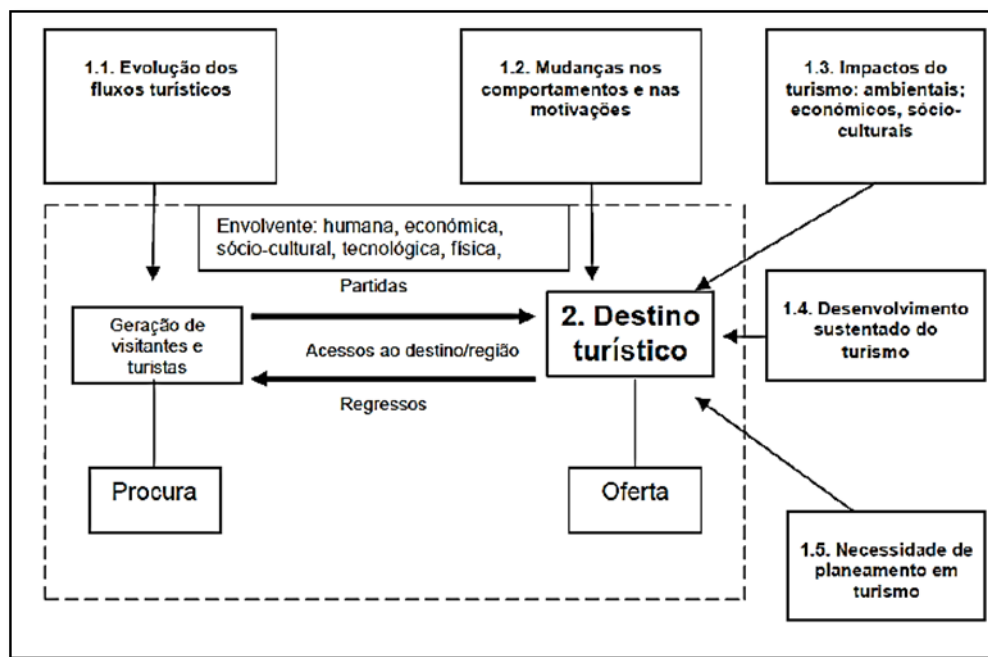
(monumentos atuais e antigos, museus, barragens, pontes, etc.), a existência do próprio homem nos territórios (civilizações e povos, usos e costumes, língua e cultura), e as suas atividades de expressão cultural (festas, folclore, técnicas artesanais de produção, jogos tradicionais e desportivos, etc.). Na verdade, o sustentáculo desta atividade é a oferta original ou primária. Para explorá-la, são construídas infra e superestruturas também designadas de oferta derivada ou secundária.

Davidson e Maitland (1997), depois de reafirmarem as dificuldades em obter consenso à volta da definição de destino turístico, apontam, como características partilhadas por todos os destinos, o complexo e multidimensional “produto turístico total”, outras atividades económicas, uma comunidade hospedeira, uma ou várias autoridades locais eleitas e um setor privado ativo.

Esta tese não colheu grande adesão e Sancho (1998) na investigação conduzida para a OMT, assume de maneira definitiva, que o destino tanto pode ser uma localidade, como um núcleo turístico, ou uma zona turística, ou um município ou uma região, ou qualquer espaço geográfico.

Não sendo uma realidade abstrata, o destino é uma entidade em tudo semelhante a uma organização complexa e, como tal, constitui um caso paradigmático de um sistema que é preciso gerir em consonância com expectativas de diversos interessados, de um grande leque de organizações com objetivos nem sempre claramente identificados, numa ótica de maximização das áreas de convergência possíveis, num cenário interativo de competição interna e externa (Silva, Mendes & Guerreiro, 2001).

Conforme representado na figura 2.6, o destino é um elemento crucial do sistema do turismo (Cooper et al. 1998: 121). Isto, porque além de ser o espaço onde acontece esta atividade é, também, um factor de atração do turista, associada às suas características e qualidades, apoiadas numa super e infraestruturas desenvolvidas com esse fim. Pelo exposto, é fundamental que o planeamento e a gestão do produto turístico sejam eficazes no destino. Primeiramente, deve-se assegurar o seu desenvolvimento sustentado e, ao mesmo tempo, adaptar-se, no sentido de melhor responder aos mercados turísticos para proporcionar as experiências desejadas pelos visitantes.



Fonte: adaptado de Ferreira (2005)

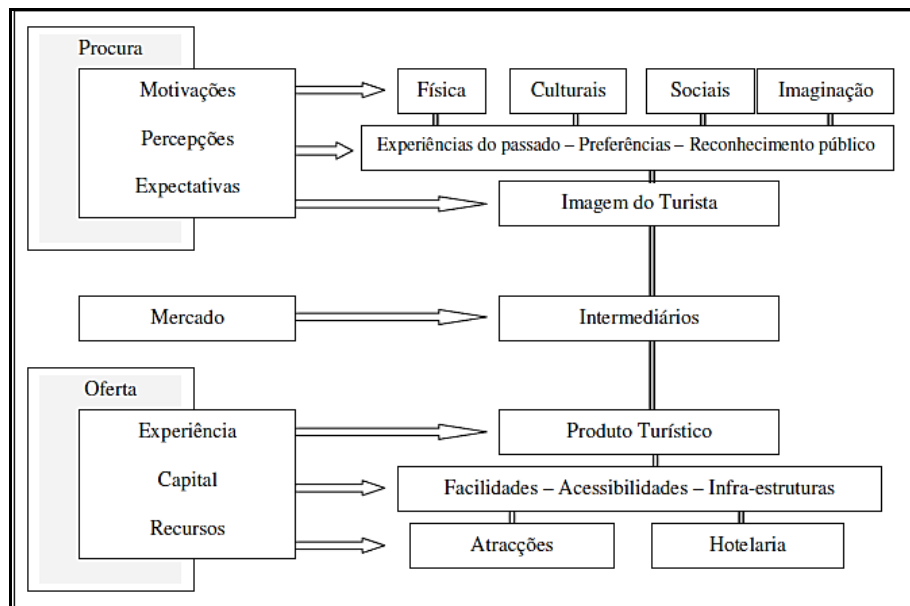
Figura 2.6 – Variáveis da macro envolvente global de um destino turístico

2.2.5. Sistema do Turismo

Existem diferentes abordagens sobre o sistema do turismo, tendo em conta que a pesquisa, neste campo, facultou a criação de vários modelos em trabalhos de investigadores na área. Importa apresentarmos uma abordagem sintética a respeito do tema de modo a enriquecer este trabalho, porquanto o sistema do turismo representa um importante instrumento para educação do turismo, isto porque, trata-se de uma perspectiva especialmente apropriada ao estudo e à compreensão do turismo, pela sua complexidade.

Segundo a OMT (1998: 45), um sistema define-se como “um conjunto de elementos em interação que num ambiente aberto, funcionam como um todo e em ligação com outros ambientes externos”.

Entre as diferentes tipologias existentes que abordam o Sistema do Turismo optamos pela de Murphy (1985), representada na figura 2.7, pela maior clareza com que sublinha as principais componentes que envolvem a atividade turística.



Fonte: Murphy (1985)

Figura 2.7. Sistema Turístico

Entretanto, há necessidade de considerar o valor singular de cada modelo, tendo em conta que estes, incluem três denominadores comuns, aplicáveis tanto a nível nacional como internacional: o movimento entre dois ou mais locais (origem e destino), o motivo da viagem e a sua natureza temporária.

Salgado (2007), referindo-se a Cunha (2001), argumenta que a visão sistêmica do turismo é indispensável ao desenvolvimento do seu sistema formativo e científico, com vista ao seu melhor conhecimento (Quadro 2.2), tendo em atenção que: a sua inexistência impede o estudo global, que não se confina aos aspectos económicos; a carência de estudos do turismo determina, também, a inexistência da formulação de uma teoria própria; a inexistência de teoria causa graves desequilíbrios na formação, nomeadamente a nível do ensino superior; a teoria e a formação devem estar estreitamente ligadas à pesquisa, de base científica aplicada; estas carências geram a adoção de políticas impróprias, erradas e, por vezes, negativas para o desenvolvimento do turismo (Cunha, 2001: 123).

Quadro 2.2 - As inter-relações do turismo: principais áreas de interdependência

1. Economia Desenvolvimento económico Produção de riqueza Dinamização de outras actividades Emprego	2. Social Comportamentos colectivos Estrutura familiar Propensão à viagem Intercâmbio de valores Informação e comunicação	3. Tecnologia Transportes Materiais de construção Telecomunicações Informática Meios de transporte
4. Política Liberdade de deslocação Objectivos do Estado Tensões políticas Conflitos laborais	5. Ambiente/Ecologia Condições naturais Meio urbano Recursos naturais Poluição	6. Institucional/Jurídico Facilidades à viagem Duração das férias Despesas do consumidor Regulamentação turística
7. Cultural Tradições Património cultural Aculturação	8. Sanitárias Epidemias Tratamentos e recuperação Sistema político de saúde Rede de instalações sanitárias	9. Ciência e educação Investigação Sistema formativo do turismo Difusão dos conhecimentos Formação profissional

Fonte: Cunha (2001:123, citado em Salgado, 2007:131)

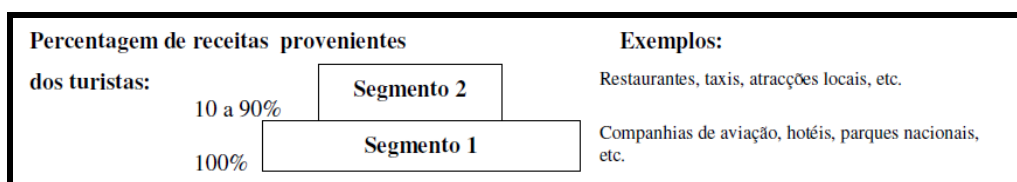
Antes de prosseguirmos na construção desta matriz teórica, importa esclarecer sobre a utilização da designação do termo “indústria do turismo” que será citado ao longo de todo este capítulo. Como tal, na literatura internacional o termo *tourism industry* tem sido utilizado pela *World Tourism Organization (UNWTO)*, Organização Mundial do Turismo (OMT), como referência ao conjunto de equipamentos e serviços que compõem a oferta que os turistas vão consumir (transporte, alojamento, agenciamento, alimentação, etc), tendo sido o termo incorporado nas diversas publicações literárias de autores internacionais que abordam o assunto turismo. Entretanto, esta perspectiva do turismo levanta algumas interpretações pouco claras, sobretudo para as pessoas não envolvidas com o tema, porquanto o turismo é considerado um fenómeno social e não uma atividade de produção (Davidson, 1994). Traduzido para a língua portuguesa como “indústria do turismo”, para a língua espanhola como “indústria del turismo” e outras mais, merece, entretanto, que sublinhemos algumas considerações.

Entre os estudiosos que abordam a questão, ficamos com Boullón (1997: 26-29), que além de referenciar a questão de forma sintética e didática, procede a uma detalhada reflexão teórica, analisando em qual setor o turismo melhor se enquadraria, chegando a algumas conclusões a respeito. Segundo o autor, fica claro [...] que o turismo não pertence ao setor primário, pois, ainda que o turismo utilize os atrativos naturais, não os extrai (como a mineração) nem os produz (como a agricultura); portanto, o turismo não “explora” os atrativos naturais, somente os “usa”, [...], pode-se afirmar que o turismo

não é um resultado da construção porque esta produz obras físicas. [...] A indústria é uma atividade de transformação que emprega numerosos recursos, alguns dos quais podem ser matéria-prima e, outros, produtos industriais intermediários. Em geral, é o produto final que serve para qualificar os diferentes tipos de indústria; [...] se o turismo fosse uma indústria, deveriam existir, mas não existem, fábricas de turismo, ou processos industriais cujo produto final ou intermediário fosse o turismo. Em troca, podem citar-se numerosos produtos industriais que são utilizados pelos turistas, [...] que se originam em diferentes ramos da indústria, [...] e não em uma especial chamada indústria do turismo.

Fica claro, pois, que o turismo é uma forma de consumir, algo assim como um canal para o qual confere uma demanda especial de muitos tipos de bens e serviços elaborados por outros setores, mais o consumo de alguns serviços especialmente desenhados para satisfazer necessidades próprias dos viajantes. Portanto, o turismo pertence ao setor terciário, e não ao secundário, como deveria ser, porque se pudesse catalogá-lo como pertencente à indústria (Boullón, 1997: 29).

Importa, ainda, perceber a versão da denominação “indústria do turismo” segundo a corrente economicista e, dentre as diferentes versões, ficamos com a da *Canadian National Task Force on Tourism Data* (1985), a qual define a indústria turística como a agremiação dos retalhistas e negociantes de produtos e serviços que servem as necessidades dos visitantes. Esta entidade divide os negócios turísticos em dois segmentos (Figura 2.8): o primeiro atua em função do turismo, unicamente; o segundo subsiste sem os negócios turísticos, mas de maneira diminuída. A divisão depende da escala da análise e das características regionais da indústria, que fazem variar a importância do segundo segmento (Cooper et al., 1998: 9).



Fonte: *Canadian National Task Force on Tourism Data* (1985)

Figura 2.8 – Definição da componente oferta da indústria turística

Nos segmentos 1 e 2, os exemplos da indústria turística, segundo estimativas preliminares das receitas turísticas derivadas, são os seguintes: segmento 1 (*ferries*, ônibus interurbanos, agentes de viagens, companhias de caminhos de ferro, hotéis e motéis, companhias de aviação); e segmento 2 (ônibus urbanos [20%], estações de serviços, restaurantes e venda de automóveis [25%], táxis e aluguel de automóveis [33%] e ainda locais de recreio e divertimento [50%]). Smith (1989: 37) realça algumas vantagens desta divisão, considerando-a consistente, se comparada com a organização de outras indústrias. Esta segmentação permite uma avaliação mais precisa da magnitude da indústria e facilita a separação entre turistas e excursionistas.

Muito embora sua “jovialidade” como área de estudo, o turismo como atividade, tem apresentado crescimento quase contínuo desde 1945. Os dados da Organização Mundial do Turismo (UNWTO, 1995) indicam 25 milhões de desembarques internacionais em 1950, crescendo para 700 milhões em 2002 e para 1027 milhões em 2012. Este crescimento, em combinação com o profissionalismo dos fornecedores de serviços turísticos desempenhou seu papel no estímulo às instituições educacionais para satisfazerem as demandas e as oportunidades criadas pela indústria do turismo (Airey 2005). Entretanto, consciente da sua “imaturidade” e da sua ausência de credibilidade intelectual, estudos sobre turismo têm procurado defini-lo de forma que lhe seja atribuído “peso” acadêmico (Tribe, 1997).

Indicadores mais recentes da Organização Mundial do Turismo sugerem ainda que nas últimas seis décadas o turismo mostrou um contínuo crescimento e diversificação, sendo por isso um dos setores econômicos em maior crescimento. Em termos também de tendência a longo prazo, tais indicadores têm sido bastante otimistas, prevendo-se que o número de chegadas internacionais no mundo tende a aumentar 3,3% ao ano no período de 2010 até 2030 (OMT, 2011).

Em 2010, somente nos Estados Unidos, o setor gerou mais de US \$ 1,3 trilhão na economia, criando 7,7 milhões de oportunidades de emprego (o que significa que um em cada 17 americanos trabalhou neste sector), e foi responsável por 2,8% do Produto Interno Bruto (PIB) naquele país (*United States Department of Commerce*, 2012; Deale, 2013). O setor abrange uma grande variedade de sub-setores, incluindo serviços de alimentos e bebidas; alojamento; reuniões de negócio; convenções e eventos especiais; atrações e transporte, como o transporte aéreo (Gunn, 1994; Leiper, 1979).

Devido à sua capacidade de geração de riqueza (em termos de produto e emprego), o turismo e os negócios da hospitalidade fomentam o desenvolvimento econômico e social das comunidades (Quadro 2.3), sendo por isso muito atrativos para um grande número de países no mundo (Mill & Morrison, 1997; Thanh & Bosch, 2010). Desenvolver o turismo numa determinada região significa a geração de diferentes funções para atendimento ao cliente, no entanto, dada a natureza do setor, ela não envolve apenas um grupo de empresas, mas sim um complexo sistema aberto, dinâmico e com vários componentes interagindo e *stackholders* (Thanh & Bosch, 2010; Deale, 2013).

Quadro 2.3 - Possibilidades de carreira em turismo

Nível de emprego				Categorias de carreiras turísticas
Gestão	Supervisão	Especialista	Outros	A. Fornecedores de actividades directas ao viajante
				B. Fornecedores de produtos e serviços de apoio ao viajante
				C. Produtores de equipamento e produtos para viajantes
				D. Responsáveis pela política e desenvolvimento do sector e planeadores
				E. Acção e grupos de clientela
				F. Educadores

Fonte: Gunn, 1994, citado em Salgado, 2007

Estimativas atuais de emprego no Reino Unido (Labour Market Trends, 2009) sugerem que mais de 2.7 milhões de empregos são sustentados pela atividade do turismo, sendo que 1.45 milhões destes estão diretamente ligados ao turismo e 1.3 milhões indiretamente (ou 8.4% da força de trabalho). Adicionalmente, mais de 130 mil pessoas são empresários individuais no turismo.

2.3. Desenvolvimento do ensino superior em turismo

À primeira vista, a ideia do turismo como um objeto de estudo e pesquisa acadêmica pode parecer incongruente. “Intellectualizar a prática do lazer, aparentemente, mais se compara a querer chegar a um ponto longe demais. Estudar as férias das pessoas, sob qualquer perspectiva, soa um pouco inconsequente, senão um vago *voyeurismo*” (Jamal & Robinson, 2009: 1).

Entretanto, o reconhecimento da crescente importância do turismo na economia mundial levou à necessidade urgente de formação de recursos humanos com competências efetivas que se ajustassem aos vários setores desta atividade. Airey (2005) argumenta que a atividade de turismo tem registrado um crescimento contínuo,

apresentando-se como a quarta maior “indústria” mundial. Não obstante os estudos e pesquisas relacionados ao tema serem recentes e incipientes, sua história, porém, remonta a um tempo muito anterior à Segunda Guerra Mundial. Na mesma linha de raciocínio Tribe (2002), afirma que o número de empregos relacionados com a atividade do turismo e a hospitalidade é estimado em 120 a 231 milhões em todo o mundo, porém, embora o turismo desempenhe um papel importante em termos econômicos, os estudos sobre a educação em turismo são relativamente recentes.

Assim, dado o reconhecimento do setor do turismo como o mais importante em termos de receitas geradas e empregos criados a nível mundial e, tendo por base as projeções de crescimento global do turismo (OMT, 2011), existe uma urgência no estabelecimento de um modelo sustentável no turismo, modelo este que pode incluir inúmeras variáveis inerentes à complexidade do próprio sistema turístico entre as quais a sua conjugação com o sistema científico e educativo.

Lipman (1996: 92), afirma que, efetivamente, o turismo é o setor com maior crédito em termos de empregabilidade no mundo e, portanto, as instituições de ensino superior têm sido pressionadas a desenvolverem estudos acadêmicos de nível superior que integrem setores público e privado do turismo caracterizado por um constante dinamismo exigindo, portanto, "uma maior ênfase no formato, natureza e contribuição das viagens e turismo como a maior atividade econômica do mundo a gerar emprego".

Para Cooper *et al.* (1996: 32) e Cunha (1997: 78), a formação em turismo inicia-se com “a abertura da Escola Hoteleira de Lausanne (EHL), em 1893”. (Jonhson, 1998: 74 & Baum, 1998: 463) afirmam que a formação a nível técnico e de gestão em hotelaria tem cem anos, no Reino Unido. Fúster (1991: 676) argumenta que o desenvolvimento do ensino profissional tem a sua origem nas escolas hoteleiras e de turismo, sendo as primeiras mais antigas e numerosas.

Este interesse pelo estudo do turismo teve início, no Reino Unido, pela oferta da educação em turismo em programas de graduação e pós-graduação de gestão em hotelaria e *catering*. No final dos anos de 1960 ocorreram mudanças importantes no turismo, na educação superior, e na sociedade, que levaram o turismo a emergir, seja como área de estudo, seja como disciplina de estudo quando então surgiram dois programas em turismo condizentes ao *Higher National Diploma* (Airey, 1979), tendo o turismo representado um “apêndice”, possibilitando foco profissionalizante específico para o curso de estudos empresariais a alunos de 16 a 18 anos prestes a concluírem sua

formação. Por conta desta mudança houve um crescimento considerável no Reino Unido, onde a educação superior em turismo passou dos pouco mais de 20 alunos de turismo em 1972, para mais de 4 mil alunos matriculados todos os anos no final do Século passado (Airey, 2002). Há, ainda, no Reino Unido dezenas de milhares de estudantes de turismo na escola secundária técnica e profissionalizante. (Airey & Johnson, 1999).

Uma análise quantitativa efetuada no ensino superior em turismo ainda no Reino Unido levou Tribe (1995) a concluir sobre o rápido crescimento do número de instituições. Em 1985 não existiam cursos e em 1995 o seu número era superior a 40. Na América do Norte existem diferentes e numerosos modelos de graduação, enquanto que em 1980 eram apenas dois (OMT, 1997).

Destaque para índices de crescimento na mesma proporção, não obstante em momentos diferentes constatados noutros países em contextos educacionais. Assim, nas universidades da Itália os 14 cursos de turismo que existiam até 1996 tinham sido introduzidos a partir de 1992 (*Dipartimento del Turismo*, 1996).

Em 1972 são criados dois cursos de mestrado nas universidades de Strathclyde e Surrey no Reino Unido, tendo sido influentes para o desenvolvimento futuro do turismo como campo de estudo, passando a constituir-se num domínio de estudo, reconhecido como atividade multissetorial e como matéria multidisciplinar (Burkart & Medlik, 1974). No início da década de 1960, adotou-se a gestão em hotelaria e *catering* como matéria de estudo em cursos de graduação, tendo-se registrado experiências semelhantes e anteriores ocorridas nos Estados Unidos, nomeadamente na Universidade de Cornell (McIntosh, 1972).

Weiermair e Bieger (2005) num estudo sobre a educação em turismo na Áustria e Suíça, afirmam que os dois países apresentam uma longa tradição e evolução no desenvolvimento do sistema de educação e formação em turismo sob diferentes condições e exigências do mercado. “Ambos os países oferecem produtos similares como turismo cultural e turismo de alpinismo, a maioria geridos por pequenas e micro empresas familiares” (Weiermair & Bieger, 2005: 41).

A educação em turismo na Suíça teve início com as famosas escolas de hotelaria de Lausanne e Glion após a II Guerra Mundial, que logo conquistaram o mercado internacional (Greuter, 2000, citado em Weiermair & Bieger, 2005). Subsidiadas fortemente pelo governo federal estas escolas focaram-se na gestão geral do turismo.

Entretanto, uma reestruturação começou a ter lugar devido a uma complexa estrutura causada por um desenvolvimento descoordenado de diferentes instituições educacionais e as rápidas mudanças da economia que demandaram novas e diferentes competências (Müller, 2002).

Ambos os sistemas educacionais em turismo da Áustria e da Suíça apresentam, entretanto, comunalidades (Weiermair & Bieger, 2005: 58):

- Foco regional fortíssimo e/ou concentração em termos de oferta descentralizada de educação e formação do turismo ao nível regional;
- Educação levada a cabo em unidades relativamente pequenas;
- Ao contrário dos Estados Unidos e outros modelos de escolas de turismo ocidentais, o sistema de educação e formação em turismo nestes países continua estritamente orientado para os requisitos do sector ao invés de oferecer uma formação geral, tais como conhecimento em gestão relacionado com todos os ramos da atividade econômica ou ao setor dos serviços.

No Canadá, programas especializados em turismo e hospitalidade foram criados em escolas e faculdades em 1969 enquanto outras instituições ofereciam cursos de turismo periféricos complementares, tais como geografia do turismo (Taylor, 2004, citado em MacLaurin, 2005). Outros programas de formação em turismo passaram a ser oferecidos na década de 1980 pelo *Canadian Tourism Council* - CTC, sendo que na década de 1990 este organismo criou o *Ready to Work*, (pronto para o trabalho), com foco no treinamento de desempregados para “trabalhar no setor de turismo, nomeadamente suprir as necessidades do setor em termos de trabalhadores para a linha de frente”. (MacLaurin, 2005: 18).

Na Austrália, os primeiros programas em turismo foram desenvolvidos no final dos anos de 1970 tendo sido fortemente influenciados pelo desenvolvimento dos programas na Europa. Em 1997, o turismo era ofertado como primeira opção na graduação em três faculdades e vinte e três universidades (Hall, 2005). O *lobby* do setor e a liberdade que algumas faculdades e institutos de tecnologia tiveram na mudança de seus estatutos para universidades foram os principais motivos para a oferta de cursos superiores de turismo nas universidades da Austrália (Pearce, 2005).

Na América do Norte, o estudo do turismo foi sempre considerado como mercado da hospitalidade ou área profissionalizante. Isto foi um reflexo do limitado envolvimento do setor educacional que prevaleceu até o começo dos anos de 1980. Uma

organização de profissionais do turismo da América do Norte sugere que há atualmente mais de 240 graduações disponíveis em turismo e temas relacionados no Canadá e nos Estados Unidos (CHRIE, 2007, citado em Fidgeon, 2010).

Na China, após 26 anos de desenvolvimento, a educação superior em turismo cresceu rapidamente em número de escolas e alunos. Motivado pela abertura e reforma da economia em 1978, seu desenvolvimento contribuiu para o fortalecimento do setor do turismo (China National Tourism Administration – CNTA, 2003, citado em Zhang & Xixia, 2005). “No final de 2003, havia 494 universidades e faculdades de turismo com um número superior a 200 mil alunos (números, respectivamente, 9 e 24 vezes superiores a 1990)” (Zhang & Xixia, 2005: 120). Entretanto, as taxas de crescimento vêm diminuindo desde 1997, desaceleração esta verificada por conta da mudança de foco para a melhoria da qualidade e pelas necessidades geradas pelo setor (Zhang & Xixia, 2005).

Na Nova Zelândia, cinco das oito universidades atualmente tem programas de turismo, enquanto que na China, Korea, Africa do Sul, Ásia e América do Sul, programas universitários de turismo continuam a ser implementados (Airey & Tribe, 2005).

Outras perspectivas mais específicas sobre o desenvolvimento da educação em turismo em vários países foram fornecidas por Walsh (1992), Formica (1997), Sims (1999), King e Craig-Smith (2005), Leal e Padilha (2005), Lewis (2005), Zhang e Fan (2005), Zhang e Xixia (2005), Venema (2005) e Singh e Singh (2005).

Todavia, Middleton (1998) atribuiu o crescimento do “mercado” de graduação e pós-graduação em turismo a uma combinação de factores. Os estudantes aperceberam-se, de forma irrealista, como futuros potenciais gestores e as universidades “venderam o sonho”. Associado a isso permeava a noção de que trabalhar em turismo conjugava a imagem de viagem a lugares distantes e era (e continua a ser) associado com o estilo de vida *jet set* (Busby, 1997).

Enquanto a realidade é muito diferente nada foi feito para impedir as universidades e faculdades a perpetuarem este mito no seu *marketing* literário comprovado em seus prospectos. Mesmo nos dias atuais muitos cursos continuam a ser produtos apelativos para os instintos básicos do seu mercado educacional (Witney, 2005). Entretanto, os cursos, erroneamente, tem sido amplamente vendidos em seus

objetivos profissionais e, de forma correta ou incorreta, como oportunidade de carreiras no setor do turismo (Airey & Jonhson, 1999).

Para muitos profissionais envolvidos no ensino do turismo, uma das mudanças evidentes que ocorreram na década de 1990 foi o rápido desenvolvimento da sua base de conhecimento (Fidgeou, 2010: 700). “Tal refletiu-se num aumento da literatura mas também manifestou-se numa nova e inovadora forma de estruturar o currículo”. Holloway (1993) afirma que, a partir da década de 1980, a expansão do ensino superior em turismo permitiu a criação de cursos em turismo e hospitalidade e a afirmação de um estatuto disciplinar próprio.

Em termos de desenvolvimento educacional em todo o mundo ocidental, os cursos de turismo desenvolveram-se, sobretudo, em consonância com o crescimento da educação profissionalizante (*National Committee of Enquiry into Higher Education*, 1997). O estímulo maior a este factor deveu-se aos elevados custos da força de trabalho, das mudanças no mundo do trabalho e da necessidade de manter a vantagem competitiva (Airey, 1995), facto este que motivou os governos a estimularem a educação profissionalizante como as escolas de negócios, além de setores específicos diversos como jornalismo, gestão em lazer e turismo.

Assim, de um modo geral, tem-se registrado desde há alguns anos a um crescente interesse pelos estudos do turismo, abordando particularmente aspectos como os impactos econômicos, sociais e ambientais, que a atividade promove tanto para os turistas e as comunidades receptoras nos destinos quanto para o setor público e privado. Todavia, Jafari e Ritchie (1981), há muito perceberam que a educação em turismo é um assunto de merecido debate na academia e muitos estudos têm sido produzidos sobre o tema nas principais publicações especializadas internacionais.

Há quem defenda a construção de um ensino em turismo que leve em conta os efeitos que a atividade possa causar no ambiente, destacando a importância pela busca de uma educação humanista dos gestores do setor pautada pela ética profissional (Krippendorff, 2000). Este autor manifesta a necessidade de uma mudança de consciência e comportamento dos turistas e da população local (destinos visitados), alertando para o papel da atividade turística em tempos de uma sociedade industrial tecnológica, marcada pelo consumismo, inclusive o consumo do turismo e infere ainda que, aos estudantes podem ter facilitado o acesso a diferentes componentes determinantes da viagem e às suas relações com a economia, a psicologia, a sociologia,

a educação, a geografia, a ecologia, bem como enunciar as obrigações e responsabilidades humanas com vista à preservação ambiental.

A proximidade entre o turismo e a educação é, de facto, considerada evidente. Azevedo (1997) afirma que esta relação fica mais aparente ao se considerarem factores como a interdisciplinaridade presente em ambos. Está presente no turismo devido à correlação entre o espaço, a cultura e a educação. Está também presente no turismo por sua apropriação da educação ambiental, uma vez que esta prática tem sido aplicável em áreas turísticas ou com potencial turístico e, pelo turismo ser uma atividade de constante aprendizagem, neste caso, um processo essencialmente pedagógico.

Em *Introducción a la Teoría Y Técnica del Turismo*, editado em 1975, Fuster (1991), refere-se ao ensino do turismo como duas possíveis práticas: a de formação profissional para atender a crescente oferta de postos de trabalho no setor – neste caso fazendo referência ao ensino profissionalizante e superior; e o ensino do turismo como prática educativa que pode influenciar positivamente na formação da personalidade do indivíduo, proporcionando aos alunos uma compreensão do turismo.

Plog (1994, 2007) refere que a análise da psicologia responde a muitas questões sobre o como, o quê e o porquê das viagens, permitindo aos profissionais do marketing e do desenvolvimento turístico tornarem-se conhecedores do fenómeno. Os conceitos antropológicos de cultura e sociedade são analisados por Graburn e Moore (1994), em relação ao país de residência do turista e aos impactos sociais e culturais das atividades turísticas, na região de destino. Os antropólogos especializam-se no estudo das dinâmicas das culturas humanas e na comunicação entre elas, nos impactos e significados, tanto na interpretação do turista como do residente.

Por outro lado, especialistas prevêm a necessidade de um fortalecimento no ensino em turismo, pois o mundo está passando por mudanças “sísmicas” (Sheldon et al, 2008). Assim, a sociedade e o turismo têm sido influenciados por esses factores externos e desse modo mudanças necessitam ser implementadas a fim de que tais impactos, sempre que ocorrerem, possam ser adequadamente absorvidos sempre em benefício da sociedade e do turismo. Portanto, os autores argumentam que os estudantes que entram neste mundo “incerto” e, em particular, o “frágil e vulnerável” setor do turismo, precisam desenvolver diferentes habilidades, aptidões e conhecimentos, o que implica que os sistemas educacionais precisam mudar radicalmente para atender a esta nova realidade (Sheldon et al , 2008).

Embora não mencionadas pelos autores, julgamos que o termo mudanças “sísmicas” pode ter sido utilizado no sentido metafórico, para referir-se a factores externos, supostamente tais como: ao terrorismo como o de 2001 em Nova York e de 2004 em Madrid, às mudanças climáticas causando Tsunamis como nas Filipinas em 2009 e 2013, no Japão em 2011, à erupção vulcânica na Islândia em 2010 e na Indonésia em 2013, à gripe aviária, à proliferação do vírus H1N1, à crise financeira em muitos países na Europa, factores estes que embora externos à atividade turística, têm sobre a mesma um impacto negativo a nível mundial. Além disso, não se deve deixar de mencionar as constantes mudanças de comportamento dos viajantes que estão cada vez mais e melhor informados, mais exigentes e orientados pelas suas necessidades e desejos, que têm como grande aliado os avanços na área da tecnologia da informação e comunicação, exigindo, portanto, conforme afirmação de Tribe (2003), a necessidade de uma gestão criativa e inovadora do turismo. Portanto, as escolas que são responsáveis pela formação de recursos humanos para atuação nos diferentes sectores do turismo precisam, de alguma forma, ofertar uma formação de qualidade com vista a preparar os alunos para atuarem neste “frágil e “vulnerável” setor do turismo, aqui parafraseando Sheldon et al (2008).

Contudo, a expansão da educação superior e o aumento de novos cursos – entre eles o turismo – deram ao conceito de currículo mais importância, já que não existe uma estrutura disciplinar simples para formar um núcleo referente a diversos cursos novos. Portanto, a questão relativa ao que ensinar é lançada num foco mais pontual (Tribe, 2008: 78). De facto, as preocupações emergentes de currículos caóticos ou acidentais e de títulos de graduação “Mickey Mouse”¹⁶ motivaram alguns apelos em favor de um currículo nacional regulamentado pelo governo para a educação superior.

No entender de Dias (2011), assume-se que a dignificação dos estudos do turismo passa pela sua emancipação, a qual tarde ou cedo será conseguida, como o resultado cumulativo das seguintes linhas evolutivas: “(1) a crescente aposta na formação pós-graduada em turismo: (2); a criação de novas unidades de investigação em turismo nas instituições de ensino onde existem mestrados e doutoramentos em turismo; (3) o contínuo esforço de dignificação do ensino politécnico; (4) a procura de

¹⁶ Termo utilizado em inglês para descrever, de forma pejorativa, cursos universitários em algumas áreas recentes – como turismo, mídia, jogos de computadores, gestão de golfe, entre outras –, fazendo alusão ao mundo da fantasia de Walt Disney. (Airey & Tribe, 2008)

pontos de referência em outros países, onde o ensino e a investigação têm forte tradição” (Dias, 2011:82).

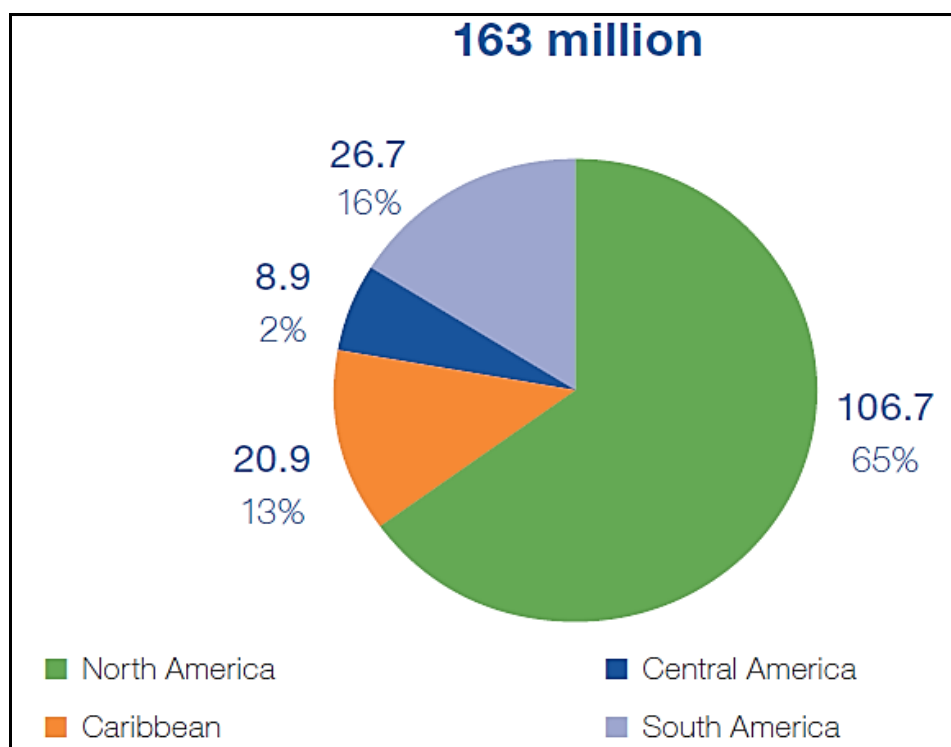
Entretanto, torna-se necessário que o crescimento do ensino superior em turismo decorra em atenção aos parâmetros de sustentabilidade e de forma estruturada para atendimento às demandas efetivas por oferta formativa. Perspectivamos, todavia, que, na ausência deste cuidado e, uma vez prevalecendo o interesse de crescimento a qualquer custo e à luz de interesses financeiros, sem que seja reservado o devido compromisso com estruturas formativas de qualidade, poderá corroborar com as preocupações resultantes das investigações de estudiosos como (Parsons, 1991), que identificou a falta de credibilidade do mercado de trabalho em relação aos cursos de turismo e a necessidade de uma sinergia mais construtiva entre educação e o sector. Anteriormente, Kaplan (1982) havia defendido uma maior especialização dos cursos para satisfazer as mudanças do mercado, tema igualmente abordado posteriormente por (Weiermair, 1995).

2.4. Turismo nas Américas e no Brasil

2.4.1. Turismo nas Américas

Porque então estudar o turismo? Dados recentes da Organização Mundial do Turismo (OMT), revelam que no ano de 2012, o turismo num contexto global caracterizado por uma economia instável e conflitos regionais, mostrou o potencial do setor. Pela primeira vez na história, o número de turistas internacionais (turistas em pernoite) ultrapassou 1 bilhão (OMT, 2013). De facto, com crescimento de 4%, que, segundo a OMT, representou 40 milhões adicionais em turistas internacionais comparado ao ano de 2011.

Contudo, antes da abordagem do cenário do turismo no Brasil, faz-se oportuno apresentar algumas considerações a respeito da situação do turismo na região das Américas e, em particular, na América Latina, porquanto sua grande extensão territorial, compreende países com considerável potencial para a atividade turística e o crescimento da atividade na região tem sido forte. Dos países que compõem a região, 80% apresentaram taxas positivas de crescimento (OMT, 2013: 11). A figura 2.9 representa o número de chegadas de turistas internacionais à região das Américas, que agrega o conjunto do território da América do Norte, América do Sul, América Central e Caribe.

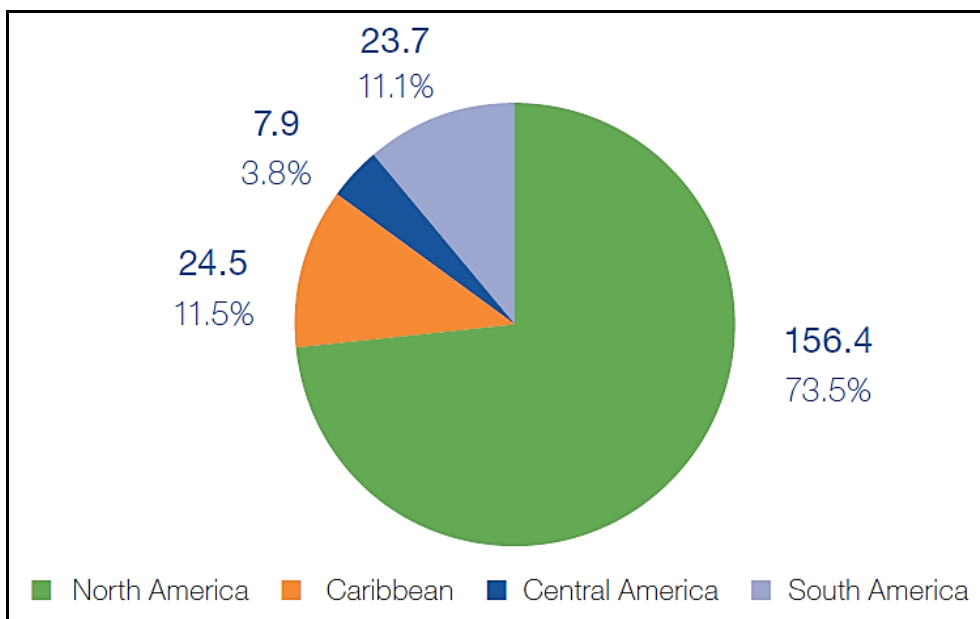


Fonte: World Tourism Organization (UNWTO/2013)

Figura 2.9 – Chegadas de turistas internacionais na região das Américas, 2012.

Em termos de chegadas de turistas em 2012, a região da América Central apresentou um crescimento muito significativo em alguns países. Nicarágua cresceu 11.3%, Belize 10.7%, Panamá 9.1%, Costa Rica 6.9% e Guatemala 6.5%. Alguns países da América do Sul tiveram crescimento de dois dígitos. Venezuela com 19.3%, Chile 13.3%, Equador 11.5%, Paraguai 10.6% e Peru com 9.5%. (OMT, 2013)

Além do mais, em termos de receitas geradas pelo turismo internacional em 2012, na América do Sul, o Brasil tem uma participação de 28%, Argentina 20.6%, seguidos de Peru com 11.2%, Colômbia 9.9% e Chile com 9.2%. As quotas de mercado de cada região encontram-se na figura 2.10.



Fonte: World Tourism Organization (UNWTO/2013)

Figura 2.10 – Receitas do Turismo por Sub Região, 2012 (US \$ Billion)

Estimativas da OMT para a região mostram um grande potencial de crescimento do turismo internacional, com chegadas nas economias emergentes ultrapassando as dos países de economia avançada, em 2015 (OMT, 2013: 16). Em consequência disso, 57% das chegadas internacionais até 2030 estarão concentradas nos destinos turísticos emergentes. Não obstante esta estimativa de crescimento, a OMT considera importante alguns factores a serem observados para a região (Quadro 2.4) de acordo com a estratégia de cada país.

Embora o panorama de crescimento do turismo perspectivado para a região a longo prazo apresente um cenário bastante positivo para os próximos anos, é de se sublinhar que muito ainda é necessário ser feito para que o turismo, sobretudo da região da América Latina, possa, de maneira significativa, competir com outras regiões globais. Conforme observado, percebemos que algumas das estratégias consideradas necessárias para o desenvolvimento do turismo, segundo a OMT, não é muito diferente daquela verificada há pouco mais de dez anos.

Quadro 2.4 - Estratégias para crescimento do Turismo nas Américas

Estratégias para o Turismo na Região das Américas
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento e melhoria da infra estrutura dos destinos turísticos;• Melhoria das ligações aéreas entre os países da região como também os vôos regionais e internacionais;• Promoção das parcerias público privadas como estímulo ao desenvolvimento e consolidação do turismo nos destinos;• Planejamento e desenvolvimento de novos produtos para atender à demanda em função do perfil do turista dos dias de hoje;• Facilitação das viagens em termos de expedição e requisição de vistos;• Melhoria contínua da qualidade e competitividade dos destinos turísticos;• Intensificação das estratégias de marketing, tornando-as mais permanentes, incluindo marca e aspectos relacionados com a segurança e proteção.

Fonte: World Tourism Organization (OMT, 2013: 16)

Sendo assim, estudo encomendado pelo *American Express Foundation*(AEF) e *World Travel and Tourism Council* (WTTC) levado a efeito por Pizam e Mansfeld (1999), apresenta uma análise sobre problemas e necessidades de recursos humanos atuais e futuros na América Latina, com ênfase, sobretudo, nas atividades de formação e treinamento dos Recursos Humanos, apresentando um quadro estrutural com reais necessidades de melhorias em diversos setores do turismo na América Latina. Antes, porém, Pizam afirma que o setor do turismo havia experimentado um crescimento significativo na primeira metade dos anos de 1990 na região Latino Americana e com prospecção de grande crescimento para o futuro do turismo da região em termos de Produto Interno Bruto (PIB) e a geração de emprego (OMT, 1995 citado em Pizam, 1999), facto este que parece estar a confirmar-se segundo o relatório da própria OMT.

O estudo de Pizam dividiu-se em duas fases, sendo a primeira direccionada aos departamentos de Recursos Humanos de 209 empresas de turismo e a segunda fase envolvendo Organizações Nacionais do Turismo num total de 17 países da América Latina (Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai), tendo identificado inúmeros problemas de ordem geral os quais necessitam

ser solucionados para que a região possa produzir padrões de competitividade internacional e, para tanto o estudo estabeleceu algumas implicações e recomendações para os decisores do setor (Quadro 2.5).

O resultado do estudo de Pizam mostrou que muitos países da América Latina são percebidos pela falta de qualificação e motivação dos Recursos Humanos em turismo para efetivamente competir com a Europa, América do Norte e Ásia e Pacífico. A situação atual dos Recursos Humanos na América Latina é percebida como escassez de funcionários qualificados em gestão, profissionalismo e competências. As ocupações no turismo apresentam baixo prestígio e não são atrativas para candidatos com elevada formação acadêmica e competência. Os salários no setor são baixos e as condições de trabalho são vistas como mais difíceis do que em outros setores. Em muitos países a educação oferecida em escolas públicas é percebida como inadequada para as necessidades do negócio em turismo. O número de instituições de treinamento dos funcionários em turismo é insuficiente para suprir as necessidades do setor em expansão na América Latina e a qualidade das que existem variam largamente. Além disso, a relevância do material educacional para o trabalho no setor é altamente questionável. Muitas empresas de turismo admitiam dispender pouca prioridade ao desenvolvimento dos seus Recursos Humanos. Finalmente, mas não exclusivamente, o setor não era percebido como coeso e, portanto, não recebia suporte apropriado e reconhecimento de decisores políticos, tão pouco da opinião pública com relação à sua contribuição social e econômica para a sociedade.

Linton (1987), argumenta que o maior desafio dos países em desenvolvimento é desenvolver as suas próprias experiências e estabelecerem estruturas de gestão apropriadas.

Quadro 2.5 - Estudo de Pizam para o turismo da América Latina

Recomendações para o desenvolvimento do turismo da América Latina
<p>Ações ao nível de Governos</p> <ul style="list-style-type: none">• As Organizações de Turismo Nacionais (OTNs), devem ter um papel mais ativo na educação da população em geral e os funcionários governamentais, precisam ter conhecimento da importância e contribuição do setor do turismo para a economia e bem estar das comunidades;• As OTNs devem iniciar medidas com intuito de aumentar o conhecimento público sobre as oportunidades de carreira no setor para atrair os indivíduos motivados e instruídos;• As OTNs devem aumentar o número de instituições de formação e treinamento externo para suprir as necessidades do setor no Século XXI;• As OTNs, em colaboração com as instituições de formação devem estabelecer uma série de cursos de treinamento de baixo ou custo zero para “treinar os treinadores” e oferecer serviços acessíveis de consultoria para estruturar e implementar programas de treinamento internos;• As OTNs, em cooperação com as autoridades educacionais nacionais, representantes do sector do turismo devem estabelecer um conselho tripartido para estruturar níveis de competências e habilidades para mais ocupações no Turismo; <p>Ações ao nível do setor do turismo</p> <ul style="list-style-type: none">• O setor do Turismo da América Latina deve lutar para reestruturar-se como um setor que emprega pessoas para oferecer oportunidades de carreira permanente;• O setor, em cooperação com instituições educacionais deve esforçar-se para criar expectativas mais realistas entre os estudantes em relação ao setor e suas ocupações;• O setor do Turismo da América Latina deve prover as instituições de ensino e formação regionais de maiores oportunidades de interface e treinamento prático;• O setor do Turismo da América Latina deve lutar para melhorar o nível de habilidade e competência dos funcionários, nomeadamente, nas áreas de línguas estrangeiras, informática, <i>marketing</i> e atendimento ao cliente.

Fonte: elaborado com base em Pizam e Mansfeld (1999: 576)

No caso da educação em turismo esta pode segmentar-se em duas áreas básicas: formação vocacional e educação profissional (Howel & Uysal, 1987). Os autores argumentam que países emergentes precisam de profissionais que tenham uma percepção holística do setor, pessoas capazes de compreendê-lo como um todo, suas interrelações, e seus impactos, e profissionais capazes de encontrar uma forma de evitar os meios inadequados de desenvolvimento do turismo. Tal argumento também foi defendido por Jenkins (1980).

2.4.2. Cenário do turismo no Brasil

Muito embora tenha havido nos últimos anos adversidades geradas por factores externos, tal como a crise financeira internacional que se instalou em muitos países em 2009, o Brasil alimenta boas expectativas de faturamento pelo turismo para os próximos anos, segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas – FGV¹⁷. A realização de dois mega eventos como a Copa do Mundo de Futebol da FIFA, em 2014, e dos Jogos Olímpicos, no Rio de Janeiro, em 2016, estão sendo aguardados como oportunidades para o turismo nacional e a imagem do Brasil no exterior (Mtur/Turismo no Brasil 2010-2014).

Em termos de sua organização, o Brasil possui atualmente uma rede de gestão descentralizada e compartilhada do turismo, envolvendo o Governo Federal, Estadual e Municipal, o setor privado e as organizações da sociedade civil, sendo o Ministério do Turismo (Mtur/2010-2014) o seu órgão máximo e decisor das políticas e ações no setor.

O ambiente econômico e, paralelamente o turismo, têm sido impactados de forma significativa pelas melhorias sociais registradas nos últimos anos. Cerca de 31 milhões de brasileiros ascenderam de classe social entre os anos de 2003 e 2008¹⁸, sendo que 19,4 milhões deixaram a classe E (que traça a linha da pobreza no país) e 1,5 milhões migraram da classe D para classes superiores. No mesmo período, a classe AB (grupo com renda domiciliar mensal superior a US\$ 2.400,00) ganhou 6 milhões de pessoas, totalizando 19,4 milhões em 2008 (MTur/2010, documento institucional).

O Turismo no Brasil se desenvolveu de maneira informal por muitos anos em decorrência das dificuldades burocráticas inerentes ao processo de formalização empresarial. Com uma grande parcela destes prestadores de serviços composta por organizações familiares e de pequeno porte, o turismo brasileiro ainda é uma atividade que opera com grande participação do mercado informal (Mtur2010-2014).

¹⁷ Fundação Getúlio Vargas – FGV. É uma instituição privada brasileira de ensino, pesquisa e extensão fundada em 1944. Realiza, trabalhos sob encomenda para o setor público, iniciativa privada e organismos internacionais, como o Banco Mundial. Além disso, através do IBRE – Instituto Brasileiro de Economia, gera e divulga, como bens públicos, indicadores e relatórios que contribuem para o direcionamento da economia brasileira. A instituição está posicionada no topo da lista da edição 2010 do *Global Go To Think Tanks Rankings*, produzido pelo *Think Tanks and Civil Societies Program*, da Universidade da Pensilvânia. Pelo segundo ano consecutivo, a FGV aparece em primeiro lugar no ranking das instituições que mais influenciam políticas públicas e a sociedade na América Latina e Caribe. [on line institucional].

¹⁸ Estudo “Consumidores, Produtores e a Nova Classe Média: Miséria, Desigualdade e Determinantes das Classes” elaborado pela FGV em 2009, baseando-se nos dados de 2008 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE.

Quadro 2.6 - Evolução das chegadas de Turistas ao Brasil segundo os países emissores – 2003-2010.

Principais países emissores	Chegadas de turistas							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Argentina	786.568	922.484	992.299	933.061	921.679	1.017.675	1.211.159	1.399.592
Estados Unidos	668.668	705.997	793.559	721.633	695.749	625.506	603.674	641.377
Itália	221.190	276.563	303.878	287.898	268.685	265.724	253.546	245.491
Uruguai	270.251	309.732	341.647	255.349	226.111	199.403	189.412	228.545
Alemanha	283.615	294.989	308.598	277.182	257.740	254.264	215.595	226.630
Chile	126.591	155.026	169.953	176.357	260.439	240.087	170.491	200.724
França	211.347	224.160	263.829	275.913	254.367	214.440	205.860	199.719
Paraguai	198.170	204.758	249.030	198.958	212.022	217.709	180.373	194.340
Portugal	229.594	336.988	357.640	299.211	280.438	222.558	183.697	189.065
Espanha	122.641	155.421	172.979	211.741	216.891	202.624	174.526	179.340
Inglaterra	138.281	150.336	169.514	169.627	176.970	181.179	172.643	167.355

Fonte: Ministério do Turismo do Brasil

Não obstante a informalidade ser uma realidade presente na prestação de serviços turísticos no Brasil, registrou-se uma demanda significativa de turistas internacionais, procedentes de vários países, com maior incidência da América do Sul, sobretudo da Argentina, e dos Estados Unidos da América do Norte, mostrado no quadro 2.6. Importa destacar a acentuada curva descendente de chegadas de turistas provenientes de alguns países da Europa nos últimos três anos do período em questão, tais como Itália, França e Inglaterra.

A dimensão e diversidade do território brasileiro são tamanhas que a estruturação e organização da oferta do turismo constituem um dos maiores desafios para a gestão e o desenvolvimento sustentável da atividade (Mtur/2010-2014). Num objetivo de melhor estruturar a oferta turística tem sido levado a efeito o Programa de Regionalização do Turismo pelo Ministério do Turismo, pelo qual os municípios são incentivados a um trabalho conjunto de estruturação e promoção, no qual cada peculiaridade local pode ser contemplada, valorizada e integrada num mercado mais abrangente.

O Ministério do Turismo, órgão regulador do Turismo no Brasil, através do Documento Referencial Turismo no Brasil 2010 – 2014, uma referência para o debate sobre as perspectivas de desenvolvimento da atividade, estima que a curva de crescimento do Turismo no Brasil continuará ascendente no período 2010 – 2014, no que se refere às oportunidades de emprego para atuar no setor do turismo (Figura 2.11).

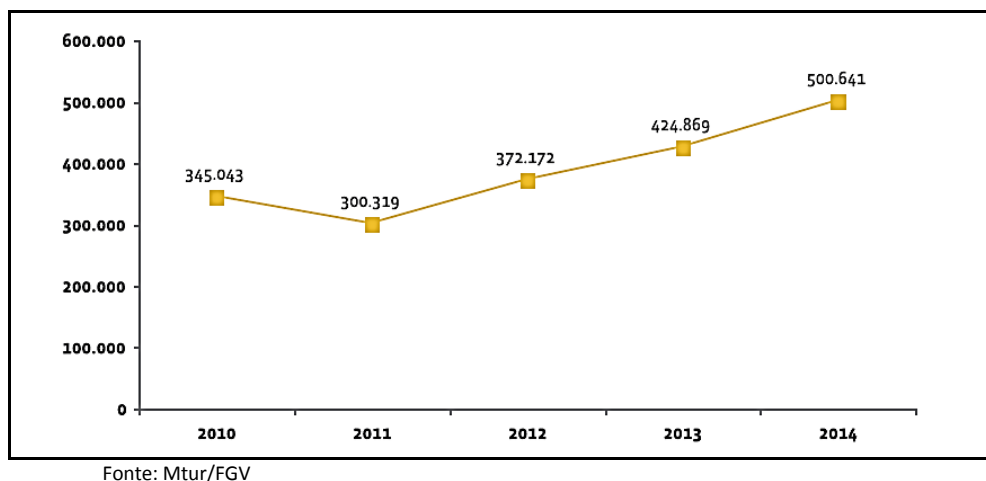


Figura 2.11 – Projeção do emprego criado pelo turismo entre 2010 e 2014

No que se refere ao mercado de trabalho, o Mtur projetou ganhos relativamente crescentes também para o mesmo período. Percebe-se, ainda que, o índice de crescimento projetado para o indicador desembarque em voos internacionais (Quadro 2.7), será consideravelmente superior se comparado ao mesmo período do ano anterior, o que demonstra um cenário otimista por conta do movimento que se dará a partir do início de 2014, em parte ligado à realização da Copa do Mundo da FIFA no Brasil.

Entretanto, percebe-se que alguns destes indicadores projetados pelo Mtur para o período 2010-2014 têm se confirmado, ao menos na maior cidade do Brasil, São Paulo. Segundo o Observatório do Turismo da Cidade de São Paulo (2013), a crise mundial e outros factores que assolaram a economia brasileira, com uma inflação mais elevada, pouco investimento e menos crescimento, repercutiram-se também no turismo, mas nem tanto na cidade de São Paulo. Pela inelasticidade da demanda dos segmentos do turismo paulistano, praticamente focada em 76,4% nos negócios e eventos, o desempenho das principais atividades econômicas que envolvem o turismo, embora com pequena reação de mercado, manteve-se em níveis substancialmente acima da média como mostra o quadro 2.8.

Quadro 2.7 – Projeções de indicadores econômicos do turismo (2010-2014)

Indicador direto	Unid.	2010	2011	2012	2013	2014
Divisas Internacionais Geradas pelo Turismo	US\$ Bilhão	5,74	6,26	6,79	7,42	8,89
Indicadores indiretos	Unid.	2010	2011	2012	2013	2014
Chegada de Turistas Estrangeiros	Milhão	5,10	5,44	5,76	6,18	7,21
Desembarques em Voos Internacionais	Milhão	6,93	7,29	7,80	8,58	9,44
Nº de Assentos ofertados para vôos internacionais	Unid.	9.550,319	10.505,351	11.555,886	12.711,475	13.982,622
Gastos com Cartão de Crédito Realizados por Turistas Estrangeiros	US\$ Milhão	3.588	4.126	4.704	5.480	6.466

Fonte: MTur/FGV

Contudo, apesar do quadro de crescimento e das estimativas positivas apresentadas pelo organismo de turismo brasileiro, muito há a fazer, uma vez que a realidade em termos estruturais se apresenta de forma bem diferente. Assim, a partir da segunda metade da década de 2000, o Brasil, representado institucionalmente pelo Mtur, lançou a primeira iniciativa no intuito da organização da sua oferta de destinos turísticos no território nacional, tendo estabelecido o projeto 65 Destinos Indutores.¹⁹

Este projeto constitui parte integrante da Política Nacional de Turismo no Brasil, caracterizado como um processo de gestão e ação estratégica compartilhada e descentralizada da atividade que envolve a iniciativa privada, os diversos níveis de governo e as instâncias de representação regional do turismo, tendo como referência os macroprogramas e programas que avançam no sentido de acompanhar o desenvolvimento da atividade, atualizando e incorporando novas reflexões e modos de ação.

¹⁹ O Ministério do Turismo do Brasil estabeleceu, em parceria com setores empresariais nacionais, o projeto “65 Destinos Indutores do Desenvolvimento Turístico Regional”, que tem como objetivo capacitar os atores das comunidades locais para a gestão em turismo, ampliar os conhecimentos sobre planejamento estratégico, fortalecer a governança e a inter-relação dos destinos com as regiões em que estão inseridos. Disponível em http://www.turismo.gov.br/turismo/programas_acoes/regionalizacao_turismo/65destinos.html, acesso em janeiro/2012).

Quadro 2.8 – Desempenho da hotelaria em São Paulo

TAXA DE OCUPAÇÃO %: 2010/2013				
	2010	2011	2012	2013
JANEIRO	54,27	56,76	53,14	52,96
FEVEVEIRO	57,76	69,1	57,33	58,88
MARÇO	74,12	67,55	73,56	70,98
ABRIL	70,1	72,88	67,35	71,97
MAIO	73,33	74,7	72,65	67,85
JUNHO	67,98	74,97	70,4	70,15
JULHO	67,71	66,11	65,11	-
AGOSTO	75,11	75,37	71,35	-
SETEMBRO	72,9	70,56	68,17	-
OUTUBRO	74,8	72,44	70,63	-
NOVEMBRO	71,6	75,57	69,97	-
DEZEMBRO	60,1	55,47	52,26	-
TOTAL ANUAL	68,32	69,29	65,99	65,46

Fonte: Observatório do Turismo da Cidade de São Paulo/2013

Assim, como forma de promover o desenvolvimento do turismo regionalizado em todo o País e fortalecer a gestão descentralizada e participativa da Política Nacional de Turismo, conceitos que orientam as ações do MTur, estruturou-se, a partir de 2004, a gestão do Programa de Regionalização — Roteiros do Brasil, de modo participativo e descentralizado, para ordenar e diversificar a oferta turística nacional. O Programa de Regionalização do Turismo — Roteiros do Brasil propõe a estruturação de roteiros turísticos intermunicipais nas regiões turísticas brasileiras, com base nos princípios da cooperação, integração e sustentabilidade ambiental, econômica, sociocultural e político-institucional.

Como resultado desse processo, foram selecionados 65 destinos turísticos, que fazem parte de 59 regiões turísticas em todas as unidades da Federação. Esses destinos devem ser trabalhados para a obtenção do padrão de qualidade internacional, constituindo, assim, modelos de destinos indutores do desenvolvimento turístico regional.

Para o Programa de Regionalização do Turismo, os destinos indutores de desenvolvimento turístico regional deverão ser aqueles que possuem infra-estrutura

básica e turística e atrativos qualificados, que se caracterizam como núcleo receptor e/ou distribuidor de fluxos turísticos, isto é, aqueles capazes de atrair e/ou distribuir significativo número de turistas para seu entorno e dinamizar a economia do território em que estão inseridos.

2.5. Ensino Superior em Turismo no Brasil

2.5.1. Breve histórico e evolução

Os cursos de turismo no Brasil datam do início da década de 1970, impulsionados por acontecimentos socio-políticos que se delinearam a partir da década de 1960, estando o principal deles, segundo Rejowski (1996), associado ao crescimento do turismo impulsionado pelo “milagre econômico brasileiro” que manifestou a necessidade de qualificação de força de trabalho para suprir o setor.

Em 1971 foi criado o primeiro curso superior de turismo no Brasil, oferecido por uma instituição de ensino superior do setor privado (Teixeira, 2006). Dois anos mais tarde é criado o primeiro curso superior de turismo em uma instituição de ensino do setor público (Rejowski, 1996). Em termos de estrutura curricular, os primeiros cursos superiores ofereciam duas saídas profissionais: a primeira com formação profissional para atuação no setor e a segunda fundamentada nas ciências humanas e sociais (Rejowski, 1996).

A partir da década de 1990 verificou-se um crescimento acentuado da oferta de cursos superiores de turismo e/ou hotelaria no Brasil (Ansarah & Rejowski, 1994). Este crescimento foi excepcional, porquanto existiam 33 cursos superiores em 1994, chegando a 284 cursos em 2000 (Teixeira, Fletcher & Westlake, 2000). Os motivos que levaram ao crescimento da oferta de cursos superiores de turismo e hotelaria no Brasil estão associados a dois factores principais: a demanda do mercado e as potencialidades turísticas regionais (Teixeira *et al*, 2000). Existem, ainda, outros factores complementares, como a existência de empregos em regiões com forte apelo turístico para absorção dos estudantes de turismo, a criação de cursos para formação de professores, etc.

2.5.2 – Cenário e desafios pós-crescimento

Paralelamente a esta demanda do mercado de turismo, importa mencionar, ainda, o surgimento de outra demanda, desta vez formada pelo “mercado do ensino superior privado”, compreendendo uma considerável demanda de universidades e faculdades de ensino superior do setor privado que, percebendo a grande oportunidade de retorno financeiro, criaram e passaram a ofertar cursos superiores de turismo, bem como de suas variantes (hotelaria, lazer, administração hoteleira, gastronomia, recreação, etc) a partir do final da década de 1990.

Tal facto foi percebido no momento em que iniciávamos carreira no ensino superior em turismo, coincidentemente no limiar do “festival” de programas de ensino superior sobre o tema do turismo que passaram a ser criados e ofertados por todo o país. Não obstante, a principal consequência deste crescimento acelerado parece não ter sido levada em consideração, qual seja, a inexistência de um quadro mínimo de professores com formação e/ou capacitação em turismo e/ou áreas afins para suprir este crescimento de cursos que Teixeira et al. (2000) classificam de “excepcional”. Barreto, Tamanini e Silva (2004: 42) foram mais além e manifestaram a preocupação de ordem estrutural ao questionarem “... dado que 99% dos cursos são privados, no afã de matricular uma maior quantidade de alunos, esses cursos estão substituindo a diretriz de oferecer múltiplos perfis profissionais pela de formar um profissional com muitos perfis?”.

Em linhas gerais, o crescimento de cursos superiores de turismo no Brasil deu-se no bojo da expansão da educação superior no país, episódio este que se repetiu e se generalizou anos mais tarde (em 2003), quando o governo federal direcionou recursos públicos em prol da educação superior tecnológica²⁰. Conforme argumenta Moura (2010: 73), a oferta de cursos superiores de tecnologia com carga horária mínima significativamente menor que as demais carreiras da educação superior, entre outros

²⁰ No Brasil, a expressão “educação tecnológica” tem um sentido legal preciso, que é a formação de nível superior de curta duração direcionada para a capacitação para as profissões, sobretudo na área industrial, enquanto a “educação técnica” se refere à formação profissional de nível médio (secundário). Na literatura de língua inglesa, fala-se de *vocational education*, para se referir à educação orientada mais diretamente para o mercado de trabalho, que inclui os níveis técnico e tecnológico, em contraste com a *general education*, voltada para a formação geral, e também em contraposição à educação universitária tradicional, direcionada para as profissões de conteúdo mais acadêmico, para as quais o termo *professional education* é geralmente reservado. (Schwartzman & Christophe, 2005: 2).

factores, “fez com que houvesse uma proliferação sem precedentes na expansão da oferta de cursos superiores de tecnologia no setor privado de ensino, sem controles muito eficientes sobre sua qualidade”. Tal crescimento da oferta de programas de ensino do turismo tem se mantido atualmente como demonstraremos no tópico sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Não obstante o “boom” estabelecido pela oferta de cursos de turismo no final da década de 1990 e início dos anos 2000, constatou-se, porém, uma diminuição de alunos candidatos a ingressar nos cursos superiores de turismo ofertados nos primeiros cinco anos do atual Século XXI. Carvalho (2008) afirma que no período de 2004 a 2005 houve redução drástica de 21% do número de candidatos aos cursos superiores de turismo e queda de 24.1% nas matrículas efetivadas. Como consequência e com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²¹, Trentin e Silva (2010, citados em Sogayar & Rejowski, 2011) confirmam a curva descendente da oferta de cursos superiores de turismo ao verificarem a oferta de 565 cursos em 2005, tendo diminuído para 398 cursos em 2007.

Entretanto, uma pesquisa de Mota (2011), apoiada em dados do Ministério da Educação, apresenta um quadro mais atualizado da oferta de cursos superiores em turismo no Brasil, ao constatar uma ascendência na curva de oferta destes cursos, sobretudo nas universidades que oferecem ensino público (gratuito), facto que segundo a pesquisa foi motivado pelo incentivo do governo federal à expansão da oferta de vagas nas universidades de ensino público, somado aos investimentos federais na criação e expansão dos cursos superiores de tecnologia. Assim, dados obtidos no ano de 2010, dão conta da existência de 550 cursos superiores de turismo e hotelaria e 180 cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo (Mota, 2011).²² Embora não mencionado pela autora, supomos que estes números compreendem o conjunto de cursos ofertado pelo setor público juntamente com o setor privado.

Contudo, as fragilidades e os problemas estruturais dos programas começaram a representar algumas lacunas para muitas instituições de ensino com oferta de cursos de

²¹O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade.

²² Fazendo uma comparação entre a quantidade de programas de turismo e hotelaria ofertados no Brasil com os atuais 240 programas no Canadá e Estados Unidos (Fidgeon, 2010), percebe-se que o Brasil, definitivamente, “apostou” na formação superior em turismo e hotelaria (nota deste autor).

turismo. Ao constatar o crescimento da oferta dos programas em turismo no início do Século XXI, Trigo (2000) afirma que os cursos de turismo no Brasil se expandiram no que se refere à quantidade mas não em termos de qualidade. Teixeira (2001) argumenta sobre o facto de os cursos de turismo crescerem em números mas carecerem de planeamento. Tal pode ser verificado pela percepção de cursos de turismo que foram criados e ofertados em departamentos de diferentes áreas tais como a geografia, administração e escolas de negócio, resultando em cursos de turismo que apresentam em seus currículos uma pluralidade de abordagens e inconsistência em termos de qualidade (Teixeira, 2001).

Neste sentido, preocupações por parte de estudiosos do turismo no Brasil perpassaram, inclusive, o âmbito das escolas de formação a ponto de colocarem em causa o desempenho dos profissionais formados pelos programas de turismo. Barreto, Tamanini e Silva (2000: 42) questionam se “os diplomas que estão sendo conferidos aos alunos nos cursos de turismo vêm acompanhados dos saberes necessários para o desempenho das diferentes tarefas da diversificada área de turismo”. Por sua vez, Moesch (2002) infere quanto à função da universidade que segue acompanhando os caminhos impostos pelo mercado do turismo em detrimento do cumprimento da sua atribuição de inovar e propor novas abordagens.

De facto, os problemas estruturais e situações por vezes inusitadas eram visíveis a “olhos vistos” por quem vivenciava a docência em turismo no âmago do seu crescimento. Percebemos, por exemplo, episódios de instituições do setor privado que, no afã de ter o seu programa de turismo em implantação autorizado para funcionamento pela Comissão de Avaliação do MEC, procurava “arrumar a casa”, ou seja, preparava a infraestrutura mínima (laboratórios, bibliografia básica, equipamentos), de modo a “maquiar a coisa” que na realidade não existia e, então, receber o clivo do MEC para funcionamento.

Consulta recente realizada no endereço eletrônico oficial do Ministério da Educação (MEC) apresenta uma interessante, porém inusitada diversidade de designações utilizadas pelas instituições de ensino que atualmente ofertam cursos sob o tema do Turismo no Brasil (Quadro 2.9). A busca levou em conta designações que fizessem referência à palavra “turismo”, obtendo como resultado 26 denominações.

É possível observar que a grande maioria dos cursos tende a estabelecer, ao menos na sua designação, uma associação entre o estudo do turismo e uma das suas

variantes tais como (a gestão, a hotelaria, a cultura, o planejamento ou o lazer). Há, ainda, caso de curso ofertado em região de fronteira entre dois países, Brasil e Uruguai, (Turismo Binacional) cujo *design* curricular contempla as questões do patrimônio histórico-ambiental, tendo em conta peculiaridades políticas, geográficas e sociais de ambos os países, no entanto, há também caso de ausência de uma variante claramente definida, ao menos em sua designação, tal como (serviços turísticos), ou ainda, o que parece englobar mais de uma variante num único curso (Turismo e hospitalidade, gestão de empreendimentos turísticos e eventos de negócios). Sogayar e Rejowski (2011: 287) argumentam que “isso reforça mais uma vez que o ensino superior em turismo no Brasil, normalmente vinculado a instituições privadas, oscila conforme a sua demanda e a necessidade de qualificação de recursos humanos”. Neste movimento, se fragmenta em outros cursos da área de hospitalidade, se “reinventa” tanto em relação ao seu formato (bacharelado, de tecnologia ou sequencial) quanto ao seu conteúdo em um afã de estar alinhado à realidade do mercado.

Quadro 2.9 - Designações dos cursos de Turismo no Brasil

Gestão de hotelaria e turismo	Hotelaria e gestão de empresas de turismo	Turismo e hospitalidade	Turismo - gestão de animação turística
Gestão de negócios em hotelaria e turismo	Lazer e turismo	Turismo e hotelaria	Turismo - gestão hoteleira
Gestão de negócios em turismo	Serviços de turismo	Turismo e lazer	Turismo - indústria de entretenimento
Gestão de Turismo receptivo	Turismo binacional	Turismo e meio ambiente	Turismo - marketing do turismo
Gestão de Turismo	Turismo cultural	Turismo ecológico	Turismo - planejamento e organização do turismo
Gestão em turismo	Turismo de eventos	Turismo receptivo	
Gestão e desenvolvimento do turismo	Turismo e hospitalidade, gestão empreendimentos turísticos e eventos de negócios	Turismo	

Fonte: Adaptado de dados eletrônicos do Ministério da Educação (disponível *on line*)

Contudo, com base no argumento de outras linhas de pensamento e, numa análise mais detalhada sobre as designações existentes de alguns cursos de turismo no Brasil e, considerando que a grande maioria é ofertada por instituições de ensino do setor privado, a criatividade em adotar denominações que sejam mais atrativas ao olhar do “cliente” aluno, esteja conduzida, supostamente, na mesma direção do modelo

estratégico que levou líderes de programas de turismo no Reino Unido, na década de 1990 (Fidgeou, 2010), a perceberem que adicionando alguns sufixos à palavra turismo, tais como “negócio” ou “gestão”, representaria uma diferença substancial na captação de novos alunos, facto este confirmado, segundo este autor, no ano letivo seguinte.

A percepção a respeito da variedade de oferta formativa em turismo no Brasil foi postulada por Carneiro (2008: 131), ao argumentar que a diversidade de modalidades de cursos em que o turismo é ofertado nas instituições de ensino no Brasil, nos diferentes níveis (técnico, tecnológico, sequencial e bacharelado), “tem causado inúmeros questionamentos por parte dos alunos e do empregador, deixando professores e coordenadores desorientados (*sic*) por não saberem exatamente a diferenciação entre um nível e outro”.

Adicionalmente e, no contexto da oferta da educação superior em diferentes áreas, a expansão de cursos em nível superior mais que duplicou o número de instituições no Brasil que era de 1.004 instituições em 2001, passando para cerca de 2.500 instituições em 2012 e a quantidade de matrículas duplicou, chegando a 6,7 milhões no mesmo ano, segundo dados da mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad (BBC Brasil, 2013 [*on line*]). A situação pode parecer mais preocupante ainda conforme o argumento de MacCowan, especialista na evolução do sistema educacional brasileiro “... Não há como negar que o Brasil fez avanços significativos na expansão do acesso ao ensino superior - e isso é positivo - mas essa expansão precisava ser acompanhada de um controle sobre a qualidade das novas instituições e um desenvolvimento significativo dos mecanismos de regulação e supervisão do setor, o que parece não ter ocorrido”, (BBC Brasil, 2013 [*on line*]).

Admitimos, contudo, que estas questões estão longe de ser um problema exclusivo deste ou daquele programa de ensino em turismo ou esteja restrito a uma determinada região de um determinado país, porquanto alguns factores têm sido apontados como causadores das problemáticas fragilidades dos programas educacionais em turismo a nível global, que envolvem desde disparidades entre o setor e a academia (Tribe, 1997; Baum, 2006; Evans, 2001; MacLaurin, 2005), como inconsistências e falta de planejamento do currículo (Leiper, 1981; Koh, 1995; Tribe, 2002). Na mesma vertente, Cooper, Shepherd e Westlake (1996) encontram justificativa na “imaturidade” do turismo como área de estudo, a sua multidisciplinaridade (disciplinas de diferentes áreas incorporadas nos currículos) e a fragmentação dos programas educacionais.

Também é importante compreender a geração do corpo de conhecimentos do turismo como área de estudo. Porém, para Cooper *et al.* (1996) verificava-se ainda a falta de uma definição operativa que seja agregadora da atividade turística com vista a facilitar o seu estudo global, bem como o conhecimento da magnitude dos índices turísticos mais importantes na produção, no investimento e no consumo. A heterogeneidade das atividades turísticas dificulta a desejada definição uniforme, como se verifica nos enquadramentos do turismo em diferentes ministérios, conforme os países considerados (Cooper *et al.* , 1996).

Todavia, vários desafios foram emergindo ao longo dos anos, quase na mesma proporção em que aumentava a oferta de programas educacionais em turismo no Brasil. Porém, desta vez os efeitos dos problemas e as fragilidades dos programas de turismo resvalavam naqueles que, certamente, não estavam nem um pouco interessados na oferta de cursos sem precedentes, mas sim num ensino de qualidade, ou seja, os estudantes. Assim, para além do crescimento da oferta de cursos de turismo, este factor começava a gerar também um ponto de pressão na absorção de graduados no mercado de trabalho (Lima & Silva, 2007). Um estudo sobre a formação profissional e as expectativas do mercado de trabalho em turismo levado a efeito por estes autores aponta que os salários atribuídos aos profissionais eram incompatíveis com as atividades exercidas no setor pelos profissionais graduados. Não obstante, a realidade confrontada pelos recém graduados no mercado de trabalho, há ainda, talvez, o maior desafio consubstanciado pelos vários programas educacionais superiores em turismo ofertados, qual seja, o de encontrar professores que transmitam os conhecimentos específicos, as experiências requeridas e que tenham didática para uma transmissão eficaz (Ruschmann, 2002).

Iniciativas surgiram como forma de buscar equacionar, sobretudo, parte das inconsistências e problemáticas nos programas de turismo. Uma comissão formada por especialistas em turismo no Brasil lançou as Diretrizes Curriculares de Turismo²³ e o manual de Padrões de Qualidade dos Cursos (Carneiro, 2008). Entretanto, esta investigadora argumenta que o estabelecimento de diretrizes curriculares e padrões de qualidade induziram a criação de modelos de cursos pelas instituições de ensino e, neste caso, contrariando o próprio texto introdutório das diretrizes curriculares que

²³ Diretrizes Curriculares de Turismo (disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>, acedido em 10 de dezembro de 2013)

preconizava o respeito pelas condições regionais de cada instituição de ensino e as necessidades sociais como parâmetros para o estabelecimento de novos cursos superiores (Carneiro, 2008: 128).

Adicionalmente, questões que demonstravam interpretações difusas e sem fundamentação acerca do currículo do turismo foram-se apresentando. Houve indicações por parte de professores e especialistas do turismo no Brasil que defendiam que o currículo deveria fundamentar-se na pesquisa de mercado e consumidores, outros que deveria valorizar a gestão e avaliação de impacto do ambiente e houve, ainda, quem sugerisse aguardar o resultado do desempenho dos alunos de turismo que participariam pela primeira vez no exame do ENADE²⁴, porquanto sua análise pudesse ajudar os cursos de turismo a alcançarem mais qualidade (Carneiro, 2008). Entretanto, esta investigadora argumenta que o desempenho da maioria dos alunos ficou muito aquém da média geral do exame, tendo, por conseguinte, gerado debate na academia sobre a inadequação da estrutura do exame do ENADE em comparação com o trabalho desenvolvido nos programas de ensino dos cursos de turismo que acompanhava o perfil estabelecido nas diretrizes curriculares.

Sem pretender generalizar, pode-se dizer que, no Brasil, em geral estes três setores, empresas privadas, poder público e academia, atuam de forma isolada, sem dialogar entre si, constituindo o que poderia ser chamado de “universos paralelos” (Barreto et al, 2000: 42).

2.5.3 Desafios da educação superior em turismo

Considerando os setores do turismo como um complexo sistema de mão de obra intensiva, que exige um número significativo de recursos humanos, vários autores, entre os quais, Baum (2007), Ayres (2006), Busby (2003), Tribe (2003), Choy (1995), concordam com a necessidade de graduados bem treinados, transferindo esta responsabilidade em grande parte para instituições de ensino superior, uma vez que a

²⁴ ENADE – O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE é componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, criado pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, tendo por objetivo avaliar os cursos e seu projeto formativo por meio do desempenho dos estudantes. A participação no ENADE afeta diretamente estudantes e Instituições de Educação Superior (IES) de todo o Brasil. (disponível em [www. http://portal.inep.gov.br/enade/seminarios-enade](http://portal.inep.gov.br/enade/seminarios-enade), acessado em 10 de dezembro de 2013)

falta de qualificação profissional, sem dúvida, compromete a realização de padrões de qualidade em serviços.

Isto significa que os educadores, em especial do ensino superior em turismo, devem analisar periodicamente as reais necessidades dos mercados de trabalho, de modo que possam preparar os futuros profissionais, orientá-los e equipá-los com elementos chaves tais como a confiança, a criatividade, a capacidade de questionar e refletir, a produtividade, entre outros, que lhes permitirão contribuir efetivamente para o desenvolvimento sustentável deste setor.

Ao considerarmos como referência a metodologia *Tourism Education Quality* TEDQUAL²⁵ (OMT, 1997: 115), através do estudo realizado pela George Washington University, presente no quadro 2.10, que identificou as principais tendências em educação e formação em turismo em geral, percebemos algumas destas necessidades traduzidas nas observações dos especialistas do estudo. Os resultados permitiram verificar as principais tendências no desenvolvimento de competências específicas dos trabalhadores no setor do turismo e como estas dão significado à educação do turismo. Com base nos resultados médios obtidos (entre 1 = discordo e 5 = concordo totalmente) indicaram o grau de consenso entre eles.

Quadro 2.10 - Tendências do Sistema Educativo do Turismo (TEDQUAL)

As instituições de ensino e formação em Turismo terão de reforçar o conteúdo curricular que trata das habilidades de negócio.	4.33
Mudanças tecnológicas constantes afetarão o método de ensino tradicional com a introdução de alternativas como a aprendizagem à distância, treinamento interativo, etc.	4.04
A <i>indústria</i> assumirá crescente responsabilidade pela formação de seus empregados em todos os níveis.	3.79
Programas de intercâmbio internacional em todos os níveis de emprego tornarão comuns.	2.92

Fonte: TEDQUAL/OMT (1997)

Pelos resultados prospectivados pelo estudo, percebe-se uma clara necessidade de maior atenção dedicada ao ensino e à formação em turismo, em âmbito global, sobretudo à estrutura curricular dos cursos superiores de turismo, bem como uma constante atualização dos métodos e técnicas de ensino em conformidade com as mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo nos últimos anos. O estudo indica, ainda,

²⁵ TEDQUAL – acrônimo dos conceitos de Turismo, Educação e QUALidade, refere-se a um Plano de Educação e Formação da OMT, de modo a definir a missão em termos da busca pela qualidade educativa e formação em Turismo.

que o ambiente mais adequado para adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para executar as tarefas relacionadas a cada categoria de ocupação provou ser uma combinação entre escola e local de trabalho, sugerindo que os provedores de educação e empresários do turismo gerem estreita cooperação na elaboração de programas de formação (OMT, 1997).

Entretanto, alguns problemas são visíveis e antecipados, os quais podem atuar como elementos “nocivos” e desfavoráveis à melhoria da qualidade da formação em turismo. Stergiou (2008:383), chama a atenção para o facto de poucos pesquisadores participarem da codificação do que sabemos sobre o ensino, afirmando que “ignorar as importantes contribuições que o conhecimento sobre o ensino podem trazer ao estudo do turismo é privar-se da sua base de conhecimento”.

Não obstante haver conquistado reconhecimento em vários países, a oferta de educação em turismo apresenta desafios aos educadores, porquanto existem diferentes necessidades educativas específicas em turismo pelos *stakeholders* que consideram mais adequadas aos seus propósitos (Cooper & Shepherd, 1997). Além disso, a formação, em contraposição à educação, prevaleceu tradicionalmente no setor do turismo, uma vez que programas de formação profissional desempenharam um papel crucial no fornecimento de competências profissionais durante vários anos (Cooper & Shepherd, 1997; Gillespie & Baum, 2000). Uma considerável distinção entre educação e formação é verificada no trabalho em currículo de Zais (1976), no qual se define formação como “um modelo técnico voltado para as mudanças específicas de comportamento”, enquanto a “educação está associada à expansão do conhecimento num ambiente humano e como lidar com este ambiente” (Zais, 1976: 317).

A investigação realizada pela OMT (1997: 63) revela, ainda, as áreas de estudo prioritárias, por nível profissional (Quadro 2.11). A área do turismo é a preferida, exceto no nível de gestão superior, que é ultrapassada pela área de negócios.

Quadro 2.11- Importância da educação e formação

Áreas	Recepção	Supervisão	Gestão média	Gestão superior
Negócios	19	30	38	44
Turismo	42	46	44	35
Artes liberais	38	22	15	17
Outras	1	2	2	3

Fonte: OMT (1997: 64)

A diversidade de disciplinas reflete a amplitude das qualificações académicas e das experiências de trabalho dos educadores (Cooper *et al.*, 1992: 236). Os cursos de turismo têm uma predisposição para a gestão dos negócios ou para as Ciências Sociais. Segundo King (1994: 270), as universidades de países em vias de desenvolvimento incluem o turismo em faculdades de estudos empresariais ou de ciências sociais. O curso da Universidade do Pacífico Sul (UPS) requer uma cooperação entre as ciências sociais, com a sua perspectiva mais incrédula do desenvolvimento turístico, e os estudos dos negócios turísticos, numa abordagem pragmática às técnicas de prestação do serviço turístico.

A falta de consenso em torno do carácter científico das ciências sociais não impossibilitou o seu interesse para compreender e explicar os problemas da humanidade. Para a OMT (1997: 11), o turismo é uma área de investigação incluída nessas questões sociais, mas ainda não constitui uma ciência social entendida como corpo metódico. É uma disciplina em desenvolvimento, na qual convergem outras ciências sociais, conferindo-lhe a característica da interdisciplinaridade.

Todavia, o estudo do turismo esteve tão divorciado de qualquer teoria social que as críticas apontavam para uma crescente insatisfação com os fundamentos teóricos do estudo do turismo em geral (Aitcheson, 2000). Tal percepção já havia sido constatada por Koh (1994), ao referir-se a uma situação observada nos Estados Unidos, representada por uma tendência dos educadores, em permanecerem cada vez mais divorciados das necessidades do setor do turismo.

Como resultado, uma vez que nosso conhecimento e entendimento do mundo social é, em grande parte, moldado e mapeado pelas ciências sociais (Delanty, 1997), existe um real sentimento de que as ciências sociais e humanas têm desempenhado um papel ativo na marginalização do estudo do turismo. Para citar um exemplo a partir da disciplina de história, Walton destacou que os historiadores têm sistematicamente ignorado o turismo. Assim, a “beira mar” britânica precisa produzir uma historiografia para desafiar a da indústria britânica do algodão, no entanto, o antigo teve um impacto muito maior e de longa duração sobre a cultura, a economia e a sociedade britânica (Walton, 2000).

Entretanto, o trabalho sociológico de Urry (2002), MacCannell (1999), Lash e Urry (1994), Hannerz (1996), e outros puseram o turismo no mapa das investigações críticas científicas. Outra grande área de influência têm sido a antropologia e a

etnografia, segundo Clifford (1988, 1997) e Kirshenblatt-Gimblett (1998). Há alguns anos, geógrafos culturais, historiadores da arte e estudiosos americanos, voltaram suas atenções para o turismo (Edensor, 1998; Desmond, 1999; Osborne, 2000; Crouch & Lübbren, 2003). Inúmeras antologias importantes abrangendo várias disciplinas trouxeram juntamente diferentes perspectivas metodológicas e focos analíticos, entre eles Boissevain (1996); Selwyn (1996); Rojek e Urry (1997); Smith (1989); Dann (2002).

Esta tendência deverá crescer, considerando que o mundo, em grande parte, vem se transformando de uma economia de produção para de serviços, a preocupação das ciências sociais com a produção e a política está cada vez mais posta em desafio para que áreas culturais da culinária, do lazer e do turismo tornem-se áreas de investigação respeitadas.

Os desafios enfrentados pelos educadores em turismo, no entanto, são ainda maiores, porquanto grande parte do setor é composto de pequenos negócios localizados em diferentes regiões geográficas mundiais (Sigala & Baum, 2003), havendo dependência da força de trabalho existente constituída de pouca qualificação (Baum, 2006). Num estudo sobre educação em turismo no Canadá, MacLaurin (2005) argumenta sobre a disparidade de interesses existente entre os educadores e setores do governo, embora reconhecendo a necessidade de estabelecimento de uma aliança, com boas perspectivas de fornecimento de funcionários para o futuro.

Entretanto, Evans (2001) revela uma faceta não menos comum que ocorre no setor do turismo protagonizada pelos empresários do turismo, os quais não consideram uma graduação em turismo um requisito necessário à atuação no setor, talvez devido ao desconhecimento ou equívoco sobre o que está sendo ofertado em termos de formação em turismo. Esta questão foi também confirmada por Reichel (2005), que ao estudar as relações acadêmicas do setor em Israel dá conta de uma evidência clara da vagarosidade do setor em recrutar graduados de programas de turismo e hospitalidade.

Tais questões foram investigadas extensivamente no passado, concentrando-se nos aspectos do planejamento e conteúdo do currículo e pelas partes interessadas na abordagem da estrutura do currículo (Leiper, 1981; Koh, 1995; Tribe, 2002), além de pesquisas sobre temas de desenvolvimento de recursos humanos, estratégias e políticas (Baum & Szivas, 2008; Liu & Wall, 2005; Singh, 1997). Um exemplo ilustrativo é dado

pela abordagem de *marketing* de Koh (1995) ao *design* curricular do turismo, no qual ele empregou a técnica *Delphi* para projetar um currículo de quatro anos para o setor.

Koh (1995) expressou preocupações sobre o facto de que os educadores planejam os currículos de turismo na maioria das universidades dos Estados Unidos com pouca ou nenhuma afinidade com o setor. Com base em dados obtidos por especialistas do setor e da educação, Koh identificou tipos de graduados em turismo que os especialistas entendiam ser “úteis” para o setor. Estes incluíam entre outros: “especialistas no desenvolvimento do produto turístico, *marketing* de turismo, pesquisadores do mercado turístico, gerentes, planejadores de convenções, organizadores e planejadores de eventos especiais...”²⁶ (Koh, 1995: 854). Embora tais questões constituam preocupações legítimas do turismo como campo relativamente novo de estudo, no ensino superior tiveram de lidar com uma realidade educacional onde haviam diferentes perspectivas de mudanças que adentraram na educação superior e que exigem maior conhecimento.

A diversidade de orientações curriculares e pedagógicas na educação do turismo é interpretada por professores de diversas disciplinas e implementada em diferentes departamentos. Goeldner (1990: 207) afirma que os currículos em turismo são tão diversificados quanto os departamentos que os desenvolvem (Quadro 2.12). O estudo de Cooper *et al.* (1992: 236) conclui sobre a diminuta normalização curricular e a diversidade dos conhecimentos dos educadores. Porém, na percepção dos empregadores a normalização é imprescindível à credibilidade da formação em turismo.

A natureza social e cultural do fenômeno turístico influencia o sistema educativo, bem como a crescente exigência de profissionalização dos recursos humanos, com vista a responder eficazmente ao sistema produtivo. É difícil sintetizar a essência de um currículo e descrever os diferentes conteúdos como obrigatórios ou prováveis (Cooper *et al.*, 1994: 123).

Notável, neste caso, tem sido a forma de mudança de intervenção do Estado na educação que alguns argumentam ser emanada pelas mudanças na economia global, pelas fortes influências do setor e do comércio como um todo, que tendem a forçar o ensino superior em geral a corresponder às necessidades de uma sociedade em constante mudança e cada vez mais diversificada (Barnett, 2000; Baird, 2006).

²⁶ Embora não mencionado entendemos que no caso de eventos especiais o autor esteja, supostamente, se referindo àqueles que se realizam em determinadas ocasiões para fins específicos tais como: espetáculos artísticos, encontros religiosos, competições desportivas, etc.: (nota deste autor)

A Associação do setor do turismo no Canadá – *Tourism Industry Association of Canada* – TIAC, nem sempre compartilha a mesma prioridade para a educação em turismo (Smith, 1999). A omissão do turismo por parte de iniciativas de pesquisas do governo federal significa que outras áreas recebem significativos fundos de pesquisa enquanto o turismo encontra-se marginalizado (Smith, 1999).

Não obstante, outros países que concedem oportunidades de pesquisa em turismo como Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos estão recrutando pesquisadores do Canadá (Smith, 2002). Tal perda de talentos em pesquisa representará um problema a longo prazo para o setor, como também para as universidades que enfrentarão uma pequena queda de professores de turismo na próxima década (Smith, 2002).

Quadro 2.12- Síntese das ocupações profissionais no turismo

Subsetores	Funções	Ocupações Profissionais
Hotelaria	Direção/Gestão	Diretor de hotel; Diretor de alojamento; Diretor de alimentos & bebidas
	Recepção/Portaria	Chefe de recepção; Recepcionista de hotel
	Alojamento	Governança geral; Camareira
	Alimentos & bebidas	Diretor de restaurante; Chefe de cozinha; Cozinheiro; Chefe de mesa/Maitre; Garçon; Barman
Agências	Direção/Gestão	Diretor de agências de viagens e turismo
	Promoção	Promotor de vendas
	Produção (catálogo)	Técnico de turismo/produção
	Operação	Técnico de turismo/operação
Setor público	Gestão turística	Gestor de análise de projetos
	Promoção turística	Promotor de turismo
	Informação turística	Técnico de informação turística
Atividades profissionais independente	Acompanhamento turístico	Guia intérprete nacional/internacional
	Animação turística	Animador turístico

Fonte: (adaptado de Salgado, 2007 com base em Ferreira, 1991)

Em países emergentes, como é o caso da China, o resultado do rápido crescimento do ensino superior em turismo provocou investimento desordenado e

repetido. Como consequência, torna-se difícil atingir a eficiência enquanto o retorno financeiro do investimento educacional do país se mantiver em índices baixos (Du, 2003). Outro problema claro têm sido os programas curriculares que são estabelecidos sem o devido cuidado. O turismo é um setor que abrange uma variedade de áreas, portanto, é preciso profissionais com conhecimento abrangente (Du, 2003). Falta, ainda, clareza quanto aos objetivos da educação e formação em turismo em todos os níveis, apresentando currículos com orientação muito teórica (Yu, 2003). Os métodos de ensino e os livros didáticos precisam ser aprimorados e em várias instituições há professores que ainda adotam o método de ensino tradicional concentrado dentro da sala de aula (Yu, 2003). Registra-se, ainda, falta de professores qualificados, uma vez que a maioria dos envolvidos na educação em turismo são procedentes de outras disciplinas, história, geografia, economia, linguas, etc., muitas vezes com grande conhecimento em sua área, porém com pouca ou nenhuma experiência com o fenômeno do turismo (Qiu, 2004).

Os desafios que se colocam ao ensino em turismo prendem-se, ainda, com questões da estrutura curricular. Apesar de inúmeros debates sobre o seu estatuto pós-disciplinar (Coles, Hall & Duval, 2006; Echtner & Jamal, 1997; Leiper, 1981; Tribe, 1997), os estudos de turismo estão repletos de exemplos de representações parciais a respeito do turismo dominados pelo discurso da economia e da gestão de negócios (Airey & Johnson, 1998; Higgins-Desbiolles, 2006; Stuart-Hoyle, 2003), facto este confirmado pelos resultados de uma pesquisa sobre finalidades e objetivos de cursos de turismo no Reino Unido para o ano letivo de 1997/1998 (Airey & Johnson, 1998).

Na mesma direção e numa análise sobre tendências de pesquisa em educação do turismo tem prevalecido a preocupação dos autores e pesquisadores com “o que é” e o “que deve ser” ensinado – o currículo – (Tribe, 2002: 73; Stergiou, Airey & Riley, 2003), deslocando-se as questões referentes ao procedimento de ensino para o plano de interesse secundário. Embora houvesse considerável ênfase na pesquisa corrente sobre o turismo acerca dos aspectos econômicos e sociais, Stergiou (2008), afirma que é digna de nota a pouca atenção dada aos procedimentos de ensino em turismo, em especial aos métodos utilizados no ensino superior em turismo.

O relacionamento entre os educadores e os profissionais do setor do turismo ainda é restrito. As necessidades do setor não são convenientemente comunicadas, ou o são ineficazmente, e o currículo falha na sua função de servir bem os estudantes. A baixa cotação da formação em turismo, segundo Baum (1994: 260), é uma das

principais conclusões da distância entre as qualificações educativas e as competências necessárias no setor. Neste contexto, Holloway (1993: 103) afirma que é vital um acordo entre os empresários e os educadores acerca da formação profissional, para a melhor resposta às necessidades do setor turístico. Na organização dos conteúdos curriculares, Rodríguez (1997: 165) acredita que é necessária maior colaboração entre os representantes das instituições formativas e os empregadores hoteleiros, porque os planos formativos não respondem às necessidades empresariais.

A ligação entre os educadores e os empresários é ainda tênue, apesar do reconhecimento mútuo das vantagens da cooperação (Cooper *et al.*, 1994). Na óptica empresarial, são várias as deficiências no sistema formativo em turismo (OMT, 1995). Daí que seja necessário desenvolver estruturas de relacionamento eficazes entre os sistemas formativo e empresarial. Messenger (1991) identifica iniciativas de cooperação entre empregadores e académicos, com vista à profissionalização no setor. Para atingir este objectivo, a OMT (1995: 329) sugere: a criação de uma comissão educativa e setorial para analisar as necessidades laborais e definir as melhores propostas de adaptação do sistema formativo; a integração dos profissionais nos vários níveis educativos; e a participação dos professores em atividades profissionais.

Contudo, a educação e a formação de recursos humanos no turismo é crucial num mundo onde a informação, a criatividade e o *know-how* se tornaram a fonte mais importante de geração de valor. Ao mesmo tempo, a educação e a formação estão, ainda, sujeitas às regras da competitividade: (i) elas não se podem desenvolver desligadas das necessidades e expectativas dos clientes e (ii) devem otimizar a utilização de seus recursos. Neste sentido, o que é preciso é que a educação seja de qualidade para garantir a eficiência no setor. (OMT, 2011).

2.6. Educação Profissional no Brasil

A implementação da educação profissional no Brasil data de início do século XIX quando o sistema escolar brasileiro foi instituído em duas modalidades de ensino: a educação geral, para atender a elite ²⁷ e, a educação profissional para a classe menos

²⁷ A bibliografia consultada não esclarece a que tipo de elite o autor se refere, tão pouco o parâmetro utilizado para classificá-la. (nota do autor)

favorecida²⁸, realizadora das tarefas manuais (Cunha, 2000; Machado, 1982; Manfredi, 2002). As graduações tecnológicas, como uma formação de nível superior, têm, por conseguinte, origem e composição na estrutura do ensino profissionalizante brasileiro, constituindo sua moldagem a partir de demandas econômicas e de necessidades do mundo do trabalho.

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a educação profissional brasileira passou a ser concebida como integrada nas diferentes formas de educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida profissional e produtiva (CNE/CES, 2001). São também regulamentadas no texto da nova LDB outras duas áreas de ensino: a educação básica e a educação superior, considerando a especificidade da educação de jovens e adultos e da educação especial.

Concomitantemente, a LDB estabelece diferentes estágios de educação profissional, que são: o nível básico direcionado para indivíduos que possuem qualquer nível de instrução; o nível técnico para alunos que estão cursando o ensino médio (ensino secundário) ou para as pessoas que já possuem o ensino médio e, o nível tecnológico (superior) dirigido a pessoas que já concluíram o ensino médio. Desta forma, os cursos superiores de tecnologia (CST) em turismo estão inseridos neste contexto legal da formação profissional do Brasil.

É importante observar que, embora até a meio da década de 1990 esta modalidade²⁹ educacional tenha sido direcionada para as classes economicamente menos favorecidas da população (Faria et al, 2008; Takahashi, 2010), atualmente parece haver a compreensão e aceitação deste modelo pelos segmentos economicamente mais favorecidos, o que impulsionou a criação dos atuais cursos de tecnólogos, que possuem como característica principal, a menor duração em relação à graduação superior tradicional (duração de 4 a 5 anos) (Faria et al, 2008).

Nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, essa modalidade educacional abrange metade dos alunos do ensino superior (Takahashi, 2010). Essa realidade ainda é recente no Brasil quando vista sob a ótica da nova LDB e suas posteriores

²⁸ Idem ao comentário na nota anterior

²⁹ O termo *modalidade* de ensino não é considerado correto por Moura (2010) com o argumento de que a educação brasileira sendo estruturada nos níveis básico e superior pela nova LDB e a educação profissional não fazendo parte da estrutura da educação regular, mas considerada como algo que vem em paralelo ou como apêndice, consolida-se a dualidade e, portanto, o termo não é efetivamente correto.

regulamentações. Comparados aos cursos tradicionais, de licenciatura (designação dada aos cursos de formação de professores no Brasil) e bacharelado, ainda são a minoria. Porém, um rápido crescimento tem sido observado nos últimos cinco anos.

A educação profissional representa uma política de grande relevância para o Brasil, uma vez que prepara alunos com conhecimento diferenciado capazes de atuar em setores de ponta da economia. Um estudo realizado pela Fundação Dom Cabral³⁰ discrimina a demanda por trabalhadores de empresas de grande porte, por tipo de profissões. Pelo quadro 2.13 pode-se observar que a categoria de técnicos é considerada pelas empresas como a de maior dificuldade para encontrar profissionais para contratação.

Quadro 2.13 – Demanda de trabalhadores qualificados pelas grandes empresas (2010)

Profissões que as empresas encontram dificuldade na contratação	% empresas
Técnicos (Produção, operações, manutenção)	45,4%
Engenheiros Mecânicos (Mecatrônica)	37,9%
Gerentes de Projetos	29,2%
Administrativos	23,3%
Operadores de Produção	23,9%

Nota: Dados extraídos de estudo realizado pela Fundação Dom Cabral com 130 empresas de grande porte no Brasil (faturamento das empresas atinge U\$S 350 bilhões, superando a marca de 22% do Produto Interno Bruto brasileiro).

Fonte: Fundação Dom Cabral (2010)

A educação profissional no Brasil é formada por quatro grandes tipos de redes: a) a rede federal; b) as redes estaduais; c) as redes municipais; e d) a rede privada. Em todas essas esferas existe aporte de recursos da União, seja para investimentos, seja para gastos correntes (SETEC/MEC, 2010). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, é formada preponderantemente por 38 Institutos Federais,

³⁰ Fundação Dom Cabral – É uma escola de negócios brasileira com padrão e atuação internacionais de desenvolvimento e capacitação de executivos, empresários e gestores públicos. Em 2013, foi considerada a segunda melhor escola de negócios da América Latina, de acordo com o *ranking* de Educação Executiva da Revista AméricaEconomia. O primeiro lugar foi concedido à escola espanhola IESE. Entre 2010 e 2012, a FDC ocupou o 1º lugar da lista, mantendo há anos uma trajetória de posicionamento nos primeiros lugares do *ranking*. Disponível em <http://www.fdc.org.br/sobreafdc/conhecaafdc/Paginas/Rankings.aspx>, acessado em 10 de março de 2014.

localizados por todas as regiões do país. Ressalte-se que estes Institutos Federais hoje existentes respondem pela grande maioria das atividades de educação profissional da rede. Para além dos Institutos Federais, fazem parte da rede federal a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; os Centros Federais de Educação Tecnológica (Rio de Janeiro e Minas Gerais que optaram por não aderir ao estatuto de Instituto Federal); e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (SETEC/MEC, 2010).

Em 2008, portanto, ocorre a reinstitucionalização dos Centros Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) que, por sua vez, receberam aportes de recursos para prestação de serviços educacionais à comunidade. Por conta da forte ampliação física e de suas atividades educacionais porque passa a rede federal, vem prevalecendo a ampliação das ofertas voltadas para a educação superior, por meio dos “cursos superiores de tecnologia, das licenciaturas (formação de professores), dos bacharelados e, em alguns casos, da pós-graduação *lato sensu* – cursos de especialização, e *stricto sensu* – programas de mestrado/doutoramento (Relatório TCU, 2011; Moura, 2010: 77).

Segundo as metas de expansão divulgadas pelo Governo Federal, a Rede Federal de Educação Profissional passará de 140 escolas, em 2003, para um total de 562 em 2014 (SETEC/MEC, 2010). Esta expansão está-se dando de forma sucessiva e contínua. O quadro 2.14 apresenta a expansão segmentada por Região. Como se pode perceber, o Nordeste conterà aproximadamente 35% das escolas/*campi* instalados em 2014. Cabe observar que 85% destas estarão fora das capitais estaduais, o que reforça a preocupação com a interiorização da rede.

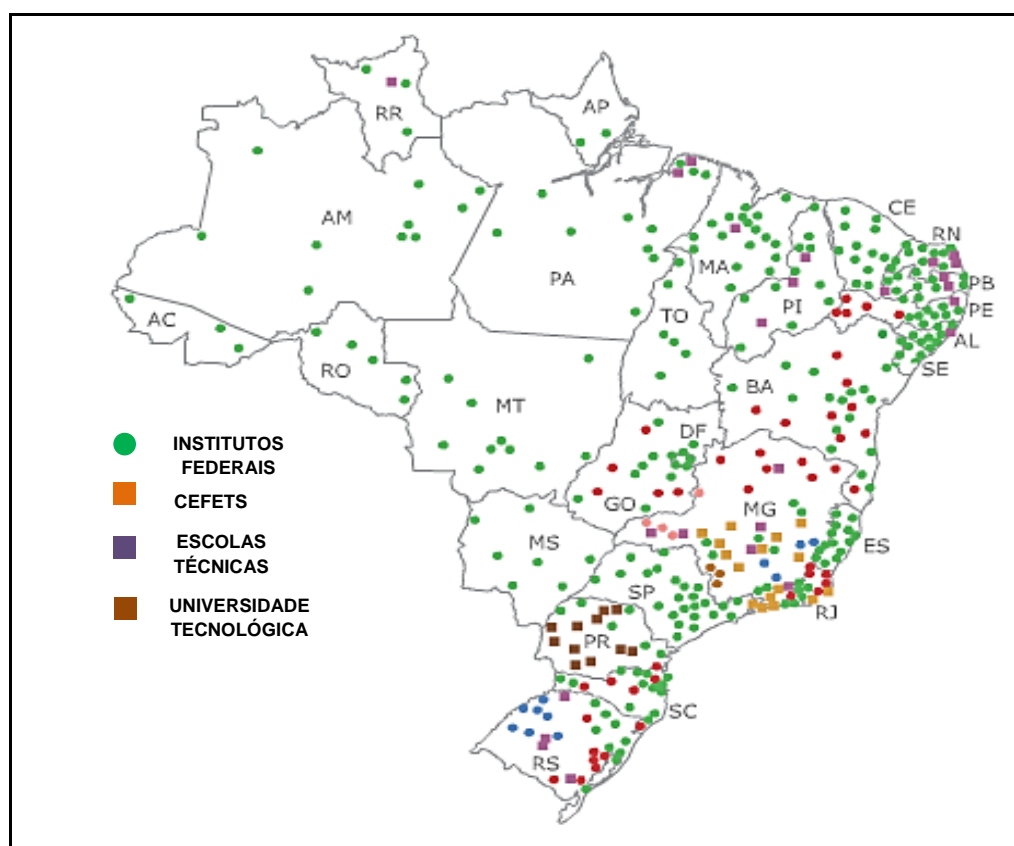
Quadro 2.14 – Os *Campi* da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, por Região e fase de expansão

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
Pré-existent	13	49	11	39	28	140
2003-2010	18	68	21	66	41	214
2011-2012	8	25	18	18	19	88
2013-2014	14	52	14	23	17	120
Total	53	194	64	146	105	562

Fonte: Relatório Tribunal de Contas da União (TCU, 2011)

A República do Brasil é formada pela união de 26 estados federados, divididos em 5570 municípios, além do Distrito Federal³¹. Como se pode observar através da figura 2.12, no período em análise, registra-se uma expansão significativa de escolas da rede federal no território brasileiro, nomeadamente, com maior incidência nas regiões Nordeste e Sudeste do País.

As instituições federais em funcionamento e outras em fase de implementação poderão suprir uma lacuna existente no ensino superior brasileiro por conta de uma demanda de jovens e adultos que não têm acesso ao ensino superior público.



Fonte: SETEC/MTur (2010, disponível *on line*)

Figura 2.12 - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Segundo a (SETEC/MEC, 2010), a expansão da oferta de escolas do ensino profissional e tecnológico, tem conduzido à multiplicação do número de ingresso de

³¹ O Distrito Federal é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado na Região Centro Oeste e tem por limites os estados de Goiás a sul, oeste, norte e leste e Minas Gerais a sudeste. É dividido em 31 regiões administrativas e sua área total é de 5 801,937 km², sendo assim a menor unidade federativa brasileira. Em seu território, está localizada a capital federal do Brasil, Brasília, que é também a sede do governo do Distrito Federal. (IBGE/2010)

alunos a partir de 2005 para todas as áreas na rede federal, sendo que a formação e a qualificação técnica e superior em turismo têm sido uma das metas do governo para os próximos anos.

Para além da expansão na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico, a oferta da educação profissional e tecnológica ocorre também no âmbito das instituições de ensino do “sistema S” que, segundo Grabowski (2010) compreendem os seguintes serviços: Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Social da Indústria (SESI); Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Social do Comércio (SESC); Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT); Social dos Transportes (SEST); Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), sendo considerado o maior sistema brasileiro de atuação no campo da educação profissional em seus diversos níveis: qualificação básica, educação técnica e tecnológica (Grabowski, 2010).

Lima Filho e Queluz (2005) destacam que a constituição de modelos alternativos de ensino superior tem sido adotada pelas reformas educacionais realizadas nos países da América Latina a partir dos anos noventa, principalmente mediante a oferta de cursos superiores de tecnologia. Segundo estes autores, no Brasil, a abertura de cursos de tecnologia pavimentou o caminho da transformação das instituições de ensino técnico e médio em instituições de educação superior, possibilitando a diversificação da educação superior, principalmente a pública federal. As instituições federais de educação superior, agora, não são, exclusivamente, as universidades de pesquisa, mas contam com outros modelos que oferecem, prioritariamente, a formação profissional, através de cursos tecnológicos.

Portanto, na nova ordem mundial, de grandes transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, a formação profissional é considerada um elemento estratégico para o desenvolvimento do Brasil (Faria et al., 2008). A educação profissional com foco no mercado de trabalho e com cursos de curta duração torna-se uma saída para o governo na geração de emprego e rendimento, no momento em que estimula o desenvolvimento da produtividade em toda a economia brasileira.

2.6.1. Ensino superior tecnológico em Turismo

Desde a década de 1980, o ensino do lazer e do turismo tem-se desenvolvido no setor pós obrigatório, principalmente como um ofício ou currículo baseado em competências dentro de programas de treinamentos bem estabelecidos para qualificação em restauração, hotelaria, agências de viagens e operadoras de turismo (Hodgson & Spours, 2003). Esta tendência esteve acompanhada por uma série de qualificações pré profissionais mais amplas, ganhando em popularidade, que facilitou o desenvolvimento do ensino inovador.

Um grande crescimento ocorreu no contexto da “era do novo profissionalismo” (Hodgson & Spours, 2003), que viu a qualificação profissional transformada em qualificações em competências básicas relacionadas ao trabalho em diferentes níveis. Este processo vem confirmar o desenvolvimento de um sistema de qualificação “dual”, composto por um percurso profissional distinto e um estudo acadêmico tradicional, que contribuiu substancialmente para reforçar a divisão entre formação profissional e estudo acadêmico. Este manifestou-se na forma de instituições, ofertando qualificações profissionais, ou seja, a educação continuada, em vez de escolas, onde o currículo refletia uma forte tendência para temas tradicionais acadêmicos.

A realidade para a maioria dos jovens de 16 anos na Inglaterra era de que os grandes empresários permaneciam nas escolas e suas extensões ou eram orientados academicamente para as faculdades formais para obter qualificações acadêmicas, enquanto que pequenos empresários, frequentavam faculdades de educação continuada. Inevitavelmente, isto reforçou a ligação entre menor realização e educação profissional, que ainda persiste.

Apesar de, ou talvez devido a estes desafios, faculdades de educação continuada adaptaram-se ao ensino de alunos com aproveitamento fraco, desenvolvendo estratégias que Hodgson e Spours (2003:12) reconhecem como, “um período de intensa inovação a nível local e de desenvolvimento curricular (...), o período mais experimental para o currículo e redesenvolvimento de qualificações dos últimos 25 anos”. Isso é relevante para o desenvolvimento de programas de formação inicial de professores, sobretudo porque o ensino de disciplinas de formação profissional neste contexto é diferente de outros contextos.

Donovan (2005:46), apoia este ponto de vista quando ela afirma que “o uso de materiais relacionados com o trabalho, a experiência direta e exemplos de programas são fulcrais para cursos de formação profissional” e que, “este tipo de abordagem pessoal que traz outros ambientes de trabalho mais próximo dos alunos, é de natureza muito diferente” (2005: 46).

A literatura consultada para a matriz teórica desta tese apresenta extensa bibliografia referente a estudos e pesquisas que aborda a educação em turismo, sobretudo na Europa e América do Norte, investigações estas que têm contribuído, fundamentalmente, para uma compreensão mais aprofundada a respeito das intervenientes da educação superior no turismo a nível global.

Há de realçar, porém, que passado meio século que o turismo começou a ser estudado enquanto ciência, importa dizer que este já ultrapassou o estatuto de completa “imaturidade” pelo menos em termos cronológicos. Entretanto, os estudos e pesquisas do turismo, ainda incipientes, têm-se pautado no contexto, sobretudo, da realidade e da percepção do turismo pelo olhar e reflexões à luz da academia, não obstante tais pesquisas terem sido realizadas por ilustres investigadores que tiveram sua formação tanto universitária quanto pós-universitária no âmbito acadêmico.

No caso da educação politécnica³² em turismo, entretanto, constatamos, que a literatura em relação ao ensino e pesquisa em turismo é praticamente nula no que se refere a este modelo de ensino, não obstante esta mesma literatura sugerir que os primeiros cursos oferecidos sobre o tema do turismo e hotelaria se desenvolveram no contexto da educação profissionalizante (Medlik, 1966; McIntosh, 1972; Burkart & Medlik, 1974; Airey, 2005; Cooper et al., 2007) para citar alguns, ou seja, cursos vocacionais direcionados para atuação no setor.

Para além da inexistente literatura tal nos pareceu que há uma considerável corrente que faz coro não favorável aos cursos de formação estritamente vocacionais com críticas bem declaradas sobre o foco profissional dos currículos. Segundo alguns integrantes desta, currículos concentrados apenas no fornecimento do conhecimento técnico para suprir o aspecto empresarial dos estudantes limitam o turismo a um intervalo desnecessariamente estreito de oportunidades de carreira e, de forma implícita,

³² Aqui se entende educação politécnica como sinônimo de educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

endossam a prática comum dominante na ideologia empresarial e da sociedade (Tribe, 2001 e 2002; Inui, Wheeler & Lankford, 2006). Esta linha de raciocínio traduz a opinião comum de que a educação superior em turismo deve considerar aspectos de outras ciências sociais, tais como ciências humanas, antropologia, filosofia, psicologia, ecologia e sociologia, por um lado, e os aspectos educacionais mais liberais, por outro (Fayos-Solá, 1997; Tribe, 2001, 2002; Morrison & O'Mahony, 2003; Morgan, 2004; Inui, Wheeler, e Lankford, 2006).

Defendem, ainda, que universidades e demais instituições de ensino servem a uma sociedade que ainda não existe e que será consideravelmente influenciada pelos graduados que estão educando. Assim, o estudante tem que estar preparado para o presente e para o futuro (Tribe, 2001; Inui, Wheeler, e Lankford, 2006). Como argumenta Tribe (2001: 445), concordando com Young (1998), "Os alunos devem estar preparados para assumirem o seu lugar numa sociedade de turismo que já existe", mas "a sociedade de turismo que existe é apenas uma representação imperfeita do que poderia ser". (Tribe, 2001: 445). Outros partilham a opinião de que educação em turismo deve desenvolver graduados capazes de inventar o futuro, em vez de serem "servos" do ambiente atual (Morrison & O'Mahony, 2003; Morgan, 2004).

Não obstante as críticas ao currículo profissional, há exemplo da oferta do ensino politécnico em turismo verificado em vários países, tais como a Áustria e Suíça, em que se observa a implementação de um programa educacional em tempo integral em 1994/95 em várias áreas que, por conta dos seus cursos de curta duração e conteúdos de aprendizagem orientados para o trabalho, representam um suplemento e um complemento alternativo e/ou substituto aos estudos universitários (Weiermair & Bieger, 2005). Na área do turismo e lazer, segundo os autores, existem quatro faculdades politécnicas que oferecem cursos que variam entre sete a oito semestres de duração, ao fim dos quais "confere ao aluno um diploma (graduação não universitária) que o habilita a continuar seus estudos na universidade e ingressar em programa de doutoramento, com duração dos estudos prolongados por um mínimo de quatro semestres" (Weiermair & Bieger, 2005: 48).

Em Portugal, os cursos de graduação (denominados licenciatura) na área do turismo são implementados no subsistema universitário e no politécnico. Estudo de Salgado (2011: 108) mostra que a adequação dos cursos superiores ao Processo de Bolonha conduz à oferta formativa atual de 76 cursos de licenciatura na área do turismo

(28 no setor privado e 48 no público). É igualmente relevante referir, segundo o investigador que, “...os estudos do Turismo continuam a verificar uma predominância no subsistema politécnico (63 cursos) face ao universitário (13 cursos)”. Destaque também para cursos classificados em nível do 2º e 3º ciclos (mestrado e doutoramento, respectivamente), bem como 13 cursos de especialização tecnológica (CET), referenciando, ainda, a existência de 4 universidades públicas (Aveiro, Coimbra, Évora e Algarve) com cursos de doutoramento em Turismo já adaptados ao modelo de Bolonha³³ (Salgado, 2011).

No Brasil, os cursos de graduação na área do turismo são implementados no subsistema universitário, politécnico e por escolas, faculdades, fundações (do setor público³⁴ e do setor privado), no nível de graduação (bacharelado, tecnólogo, formação de professores e sequenciais³⁵). Registra-se, ainda a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado (no setor público e setor privado) e um único programa de doutorado (setor privado), bem como programas de especialização *lato sensu*, (público e privado). Os cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo da rede federal são implementados e ofertados, maioritariamente, pelos (IFETs), registrando a oferta também em três *campi* de um Centro Federal (CEFETRJ), tendo a duração de dois anos e meio a três anos letivos e os alunos de turismo se graduam como “Tecnólogos em Turismo”.

Longe de ser um modelo de ensino recente ou mero “modismo”, os registros históricos mostram que os tecnólogos (graduados) brasileiros atuam com sucesso há mais de meio século em diversas áreas, porquanto a implantação de cursos de tecnologia já constava em Lei Federal, tendo o governo do Estado de São Paulo criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo em 1969 (Lei Federal 5540, 1969).

³³ Não incluído nestes dados o curso de doutoramento em Turismo da Universidade de Lisboa implementado no ano de 2010, compreendendo este, o quinto programa de doutoramento em Turismo em Portugal (nota do autor).

³⁴ O ensino público no Brasil é garantido gratuitamente em todos os estabelecimentos oficiais no âmbito da União (federal), das unidades federadas (estados) e dos municípios desde o nível de ensino fundamental até à pós graduação – mestrado e doutorado – (Lei Federal 9394, 1996).

³⁵ Cursos sequenciais - são cursos de nível superior, porém não têm o carácter de graduação. Têm como proposta a oferta formativa específica em um determinado “campo do saber” e não em uma “área de conhecimento e suas habilitações”. Por exemplo, na área de computação, pode-se ter um Curso Sequencial em Redes de Computadores, onde o objetivo é claro e pode ser atingido em um prazo relativamente curto (2 anos). (Portaria nº 482, de 07 de abril de 2000).

Estudo realizado por Andrade e Kipnis (2010), que mostra as razões da escolha por um curso superior de tecnologia pelos estudantes de dez instituições de ensino tecnológico (cinco do setor público e cinco do setor privado), sendo duas por cada região geográfica do Brasil, apresenta resultados que indicam as três razões mais expressivas da escolha de um curso superior de tecnologia na seguinte ordem de preferência: i) a perspectiva de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso; ii) a valorização social do diploma tecnológico; e iii) a valorização de suas características de especialização do currículo e de formação mais prática.

Os cursos superiores de tecnologia têm demonstrado uma significativa capacidade de adequação ao novo contexto do ensino superior brasileiro (Rosetti, 2010). Ofertados num período de tempo entre dois e três anos, portanto de duração menor que os bacharelados e as licenciaturas (formação de professores), os cursos tecnológicos tornam possível, para uma enorme parcela da população, a formação superior com menos custo e com grande afinidade às necessidades das organizações empresariais no Brasil (Rosetti, 2010). Para além disso, o crescimento dos cursos superiores de tecnologia em gestão está contido no cenário de expansão do ensino superior em geral (Takahashi, 2010). O Brasil passou então a fomentar a educação profissional de nível superior como uma resposta estratégica tanto de escolarização quanto de atendimento ao setor produtivo.

No caso dos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo, este crescimento, no entanto, está longe de ser considerado tímido. Pesquisa de Ansarah (2002) registrou seis cursos de tecnologia em turismo no final dos anos de 1990. Contudo, após consulta recente em cada um dos 2052 municípios brasileiros que ofertam ensino superior cadastrados no sistema eletrônico do MEC (Quadro 2.15), verificamos crescimento significativo da oferta de cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo nos últimos anos, sobretudo a partir de 2005, aquando do incentivo do governo federal ao crescimento da Educação Profissional e Tecnológica.

Como se pode observar a oferta de CST em Gestão de Turismo na rede federal compreende atualmente um total de 19 cursos cadastrados. Nas instituições de ensino do setor privado este número alcança 918 cursos cadastrados. Nas universidades e escolas superiores de ensino público (federais, estaduais e municipais) há 6 cursos cadastrados. No entanto, Sogayar e Rejowski (2011:287) alertam para a necessidade de “tomar esses dados com cautela, pois há cursos autorizados e reconhecidos que não abriram turmas,

fecharam ou estão em processo de encerramento”. Devem-se considerar, ainda, cursos que são ofertados na modalidade presencial e à distância, nomeadamente pelas instituições do setor privado. O sistema eletrônico do MEC, no entanto, não possibilita a verificação e confirmação do alerta de Sogayar e Rejowski (2011), tampouco permite uma verificação sobre a característica (presencial ou a distância) dos CST em Gestão de Turismo em plena atividade nas instituições de ensino do setor privado. Entretanto, foi possível confirmar o pleno funcionamento dos cursos tanto da rede federal, quanto das universidades e escolas de ensino público através de consulta do site oficial das instituições.

Quadro 2.15 - Oferta de cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo

UNIDADE FEDERATIVA	REDE EDUCAÇÃO TECNOLOGICA	UNIVERSIDADES/ESC OLAS ENSINO PRIVADO	UNIVERSIDADES/ESCOLA S ENSINO PUBLICO	TOTAL MUNICIPIOS QUE OFERTAM CURSO SUPERIOR
1 ACRE	0	8	0	22
2 ALAGOAS	0	8	0	33
3 AMAPA	0	5	0	9
4 AMAZONAS	0	6	1	57
5 BAHIA	1	96	0	266
6 CEARÁ	2	19	0	49
7 ESPÍRITO SANTO	0	16	0	44
8 GOIAS	1	34	0	74
9 MARANHÃO	1	11	0	72
10 MINAS GERAIS	2	101	0	240
11 MATO GROSSO	0	32	0	63
12 MATO GROSSO DO SUL	0	18	0	48
13 PARA	0	27	0	70
14 PARAÍBA	0	7	0	38
15 PARANÁ	0	101	1	163
16 PERNAMBUCO	1	17	0	52
17 PIAUÍ	0	5	0	45
18 RIO DE JANEIRO	3	48	0	58
19 RIO GRANDE DO NORTE	0	4	0	32
20 RIO GRANDE DO SUL	1	88	2	151
21 RONDÔNIA	0	17	0	17
22 RORAIMA	1	4	0	15
23 SÃO PAULO	3	162	1	284
24 SANTA CATARINA	1	68	0	98
25 SERGIPE	1	4	0	32
26 TOCANTINS	1	12	1	20
TOTAL	19	918	6	2052

Fonte: adaptado de dados eletrônicos do Ministério da Educação, disponível *on line* (consulta entre os dias 5 a 8 janeiro 2014).

2.6.2. Curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo

Atendendo a uma demanda do mercado por especialistas numa determinada área de conhecimento e orientados por características como foco, rapidez e flexibilidade, os CST em Gestão de Turismo foram, então, criados para dar resposta a este apelo da sociedade, diferentemente dos cursos de formação bacharelado que visam a formação de profissionais com competências generalistas. Portanto, são cursos distintos das graduações tradicionais (Parecer CNE/CES 436/2001), e seus concluintes ficam aptos a prosseguir seus estudos ao nível de pós-graduação.

No ano de 2008, a maioria das escolas da rede federal anteriormente denominadas Centro Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CEFET) se reinstitucionalizaram, observando a determinação em Lei, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), e assim definiram nova estruturação e propósito.

Entretanto, a oferta do primeiro CST em Turismo na rede federal remonta ao ano de 2000, quando uma equipe de professores da área das humanidades (geografia, história, educação artística, comunicação, língua estrangeira), com base em exíguos documentos disponíveis, (Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design), diretrizes estas orientadas para cursos de graduação tradicional, tendo como base, também, programas curriculares de cursos de graduação bacharelada de outras instituições e mais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – área profissional (Turismo e Hospitalidade) que, com as devidas adaptações para o ensino superior, implementou o primeiro programa de ensino tecnológico em turismo ainda no âmbito do antigo Centro Federal de Educação Científica e Tecnológica de São Paulo (CEFETSP), na cidade de São Paulo, iniciando a primeira turma em 2001. Assim, foi criada a estrutura curricular do primeiro CST em Turismo da rede federal composta, em sua maioria, evidentemente por disciplinas eminentemente humanísticas, bem como professores de diferentes áreas e com uma “roupagem” mais para um programa de bacharelado do que propriamente tecnológico, num indicativo de completo “engessamento” e fragmentação de conhecimento.

Em 2003 ocorre, então, o ingresso dos três primeiros professores com formação (graduação e/ou pós-graduação) em turismo, quadro no qual nos incluímos. Ao ingressarmos na instituição, tivemos a nítida noção de que a demanda para cursos de turismo no modelo tecnológico era grande, pois todas as vagas ofertadas (80, sendo 40 no período da manhã e 40 no período da noite) eram ocupadas através de concurso de provas, além de filas de espera que se formavam por vagas a serem ocupadas no lugar de aprovados desistentes e com isso as classes ficavam significativamente completas.

Estes primeiros professores resolveram realizar uma adequação do currículo do curso em 2004 que o deixasse com uma estrutura o mais próximo aderente a um curso de tecnologia, não obstante a inexistência de qualquer estrutura balisar ou documental que servisse de referência para este modelo de ensino. Portanto, assim foi feito, tendo o curso adotado uma designação mais apropriada (curso superior de tecnologia em turismo receptivo), porquanto sua localização na cidade de São Paulo caracterizada como destino turístico de negócio. Nos anos seguintes, outros graduados em turismo incorporaram-se ao quadro de professores e, já com a reinstitucionalização para Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, a estrutura curricular recebeu a atual reestruturação em 2010, processo este que envolveu o empenho de todos os professores por várias semanas para a definição do *design* curricular ora em vigor no então IFSP, campus São Paulo. Neste processo, o curso foi adaptado ao documento oficial sobre a adequação da denominação dos cursos ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, resultando, então, na atual denominação (curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo). Anos mais tarde, dois outros CST em Gestão de Turismo passaram a ser ofertados pelo IFSP no interior do estado, campus Cubatão em 2006 e campus Barretos em 2011.

Passados mais de dez anos da implementação do primeiro CST em Gestão de Turismo e com o objetivo de percebermos o grau de aceitação deste modelo de curso, realizamos recentemente uma consulta no site oficial do Sisu³⁶ para verificarmos a demanda de alunos inscritos pelo sistema unificado que se candidataram para o ensino

³⁶ Sistema de Seleção Unificado – SISU. É o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior brasileiras oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (<http://sisu.mec.gov.br/inicial>, acesso em 10 janeiro 2012).

superior nos CST em Gestão de Turismo ofertados pelos Institutos Federais no Brasil no ano de 2012 conforme o quadro 2.16.

Neste contexto, é relevante destacar que o resultado do processo de admissão ao ensino superior através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para admissão em 2012 registrou uma considerável demanda de candidatos aos CST em Gestão de Turismo nos Institutos Federais do Brasil. Pode-se ainda verificar que os três Institutos Federais que obtiveram a maior demanda de candidatos foram o IFSP (São Paulo), com 10.018 (certamente por ser o estado com maior população do país e, portanto, maior demanda de alunos); o IFS (Sergipe) com 7.599; o IFPE (Pernambuco) com 3.546. Destaque, ainda para o IFS (Sergipe) e o IFCE (Ceará) que apresentaram a maior relação candidatos inscritos por vaga.

Quadro 2.16 - Oferta e demanda do curso de Gestão de Turismo dos IFET, 2012

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFETS)	CURSO	TOTAL VAGA	TOTAL INSCRIÇÃO	CANDIDATOS INSCRITOS POR VAGA
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)	Gestão de Turismo	160	10.018	62,61
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)	Gestão de Turismo	25	7.599	303,96
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	Gestão de Turismo	48	3.546	73,88
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) (*)	Gestão de Turismo	25	2.766	110,64
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)	Gestão de Turismo	80	1.906	23,83
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (*)	Gestão de Turismo	35	1.053	30,09
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)	Gestão de Turismo	30	739	24,63
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO)	Gestão de Turismo	8	475	59,36
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas (IFMG)	Gestão de Turismo	18	393	21,83
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense (IFSC)	Gestão de Turismo	20	311	15,55

(*) o IF Ceará ofertou vagas nos dois Institutos, Fortaleza e Canindé.

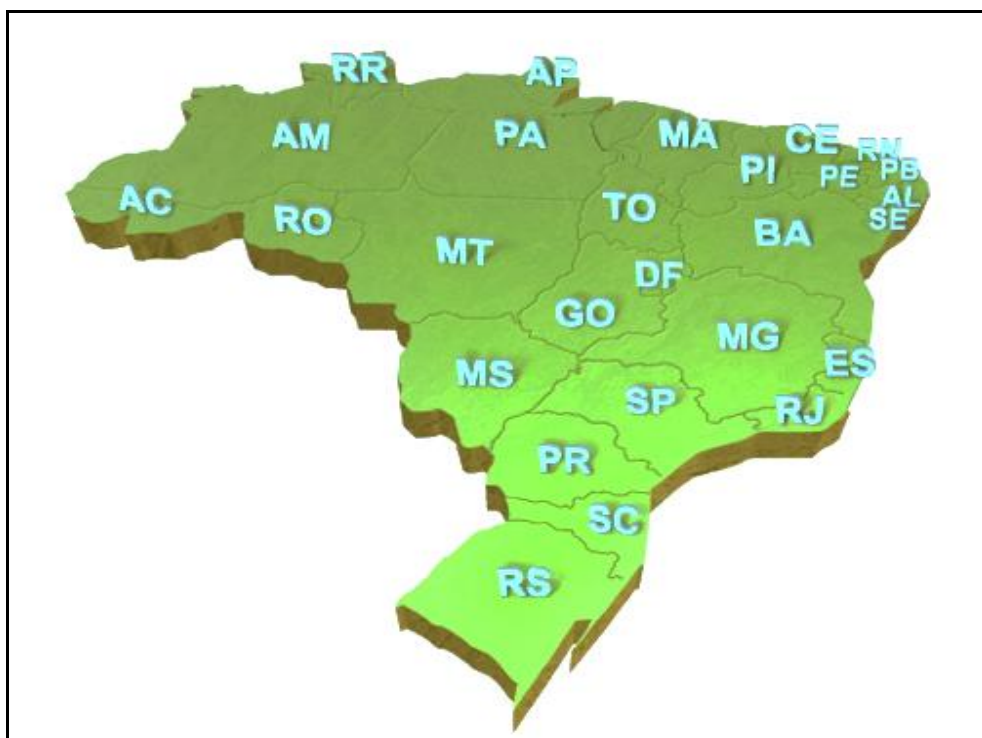
Fonte: adaptado de dados do SISu/2012.

A significativa demanda pelos CST em Gestão de Turismo ofertados pode ser constatada em todos os IFETS. No Nordeste brasileiro, cinco estados da região, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Ceará e Maranhão registraram demanda significativa de

candidatos. Considerando a característica peculiar da região de ser um destino de turismo de Sol e Mar, os CST em Gestão de Turismo ofertados pelos IFETS em 2012 parecem não ter correspondido à grande demanda que buscou oferta formativa em turismo naquela região.

Embora não contemplados no quadro 2.16, registra-se, ainda, a oferta de CST em Gestão de Turismo em IFET de outros estados e regiões tais como Roraima(RR) e Tocantins(TO) – região Norte; Paraíba(PB) e Bahia(BA) – região Nordeste; Rio Grande do Sul (RS) – região Sul, regiões estas ilustradas na figura 2.13.

Diante do cenário de crescente demanda pelos CSTs em geral no Brasil e, em particular, pelos cursos públicos da rede federal e, considerando a necessidade de formação de profissionais em turismo, sobretudo para qualificação da força de trabalho na área para os próximos anos, é muito provável que outros IFETS que compõem o plano de expansão do governo federal estejam sendo conduzidos a implementarem seus CSTs em Gestão de Turismo. Apontado pela mídia como o “novo filão do mercado”, a oferta desses cursos tende a continuar a crescer.



Fonte: SETEC/MEC/Mtur (2010)

Figura 2.13 - Distribuição das unidades federativas no território brasileiro

A sociedade tem dado respostas ao crescimento da oferta por meio da rápida absorção do tecnólogo no mercado de trabalho. No IFSP, campus São Paulo, por exemplo, tem-se percebido esta tendência, ou seja, a significativa oferta de oportunidades para os alunos e tecnólogos em turismo, seja para estágios na área, seja para ocupação em postos de trabalho em diferentes setores e segmentos do turismo.

2.7. Breves concepções sobre o currículo e o papel do professor

Traços da modernidade que por vezes dificultam a inovação curricular colocam a necessidade de repensar o significado e papel comumente atribuídos ao currículo. Estudos nas áreas da sociologia do currículo e da história da educação têm mostrado a complexidade das decisões que dizem respeito ao currículo. Com efeito hoje em dia, tem-se consciência que a complexidade da construção e desenvolvimento do currículo ultrapassa em muito as quatro questões fundamentais que segundo Tyler (1949), citado em Fernandes (2000), o currículo deveria responder:

- 1) Que finalidades educativas deve a escola procurar atingir?
- 2) Que experiências devem oferecer-se para que sejam atingidas essas finalidades?
- 3) Como podem ser organizadas eficazmente essas experiências?
- 4) Como se pode saber em que medida essas finalidades estão a ser atingidas?

Pela análise de Fernandes (2000), as decisões curriculares afetam diversas áreas do saber (psicologia, sociologia e outras ciências da educação) quer porque se relacionam com o conhecimento do aluno e do meio donde ele provém, quer porque se referem ao processo de ensino/aprendizagem e aos padrões e critérios a utilizar para a sua avaliação.

Como o define Zabalza (1992), o currículo é, hoje em dia, entendido como o projeto educativo que a escola desenvolve, esperando-se que o professor o adapte à heterogeneidade da população escolar, a qual criou a necessidade de um modelo de currículo mais flexível e autônomo que se adapte à diversidade cultural dos alunos que frequentam a escola. Ou mesmo como o define Gimeno Sacristán (1988) como sendo a expressão concreta do plano cultural que uma instituição de ensino torna realidade dentro de certas condições que qualificam o projeto.

Há, no entanto, diversas teorias sob a ótica de estudiosos do currículo, destacando entre eles Coll (1987) que afirma que uma teoria do currículo deve responder a estas perguntas: que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Que, como e quando avaliar? A resposta adequada constitui o Desenho curricular da figura 2.14.

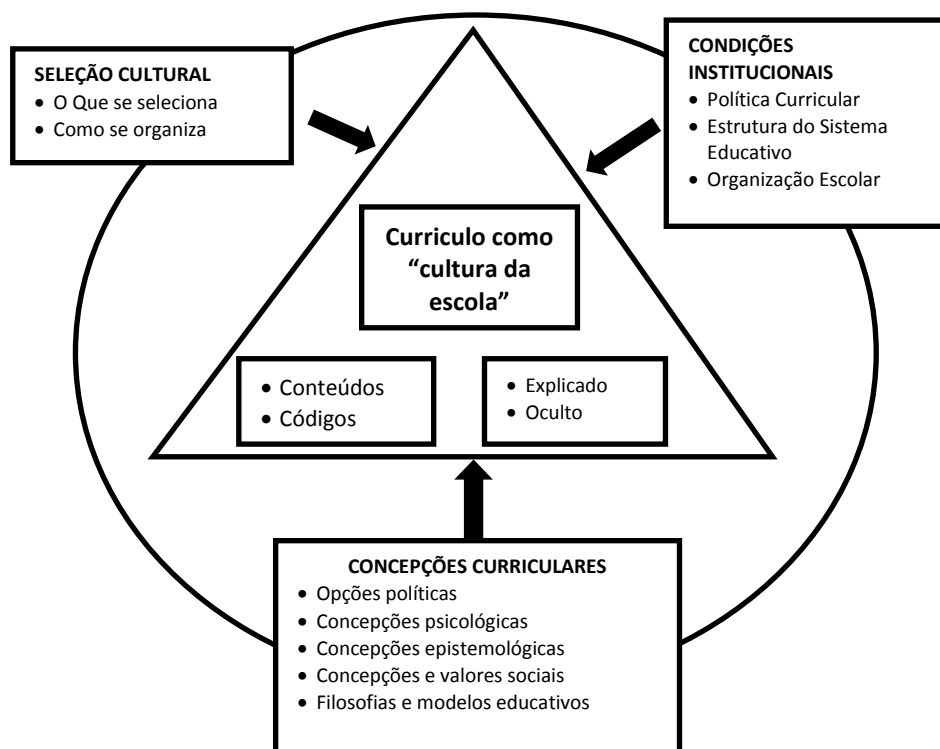


Figura 2.14 Esquema de uma teoria de currículo de Gimeno Sacristán (1988)

Gimeno Sacristán (1988: 42) apresenta um esquema sobre a teoria do currículo, que compreende:

- A aprendizagem dos alunos na escola está organizada em função de um projeto cultural que implica uma seleção cultural em forma de conteúdos culturais organizados e codificados de uma forma singular;
- O projeto cultural realiza-se em função de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. Neste contexto surge a escola como marco cultural organizado, que ordena a experiência de alunos e professores.

Na prática são também fonte de um currículo oculto e paralelo.

Não obstante, Gimeno Sacristán (1988: 44-64), distingue quatro grandes orientações do currículo: a) o currículo como soma de exigências acadêmicas; b) o currículo com base em experiências; c) o currículo tecnológico e eficientista; e d) o currículo configurador da prática. E opta pela última que apresenta de forma detalhada na sua obra, *“o currículo: uma reflexão sobre a prática”* (1988), conforme esquema que se segue.

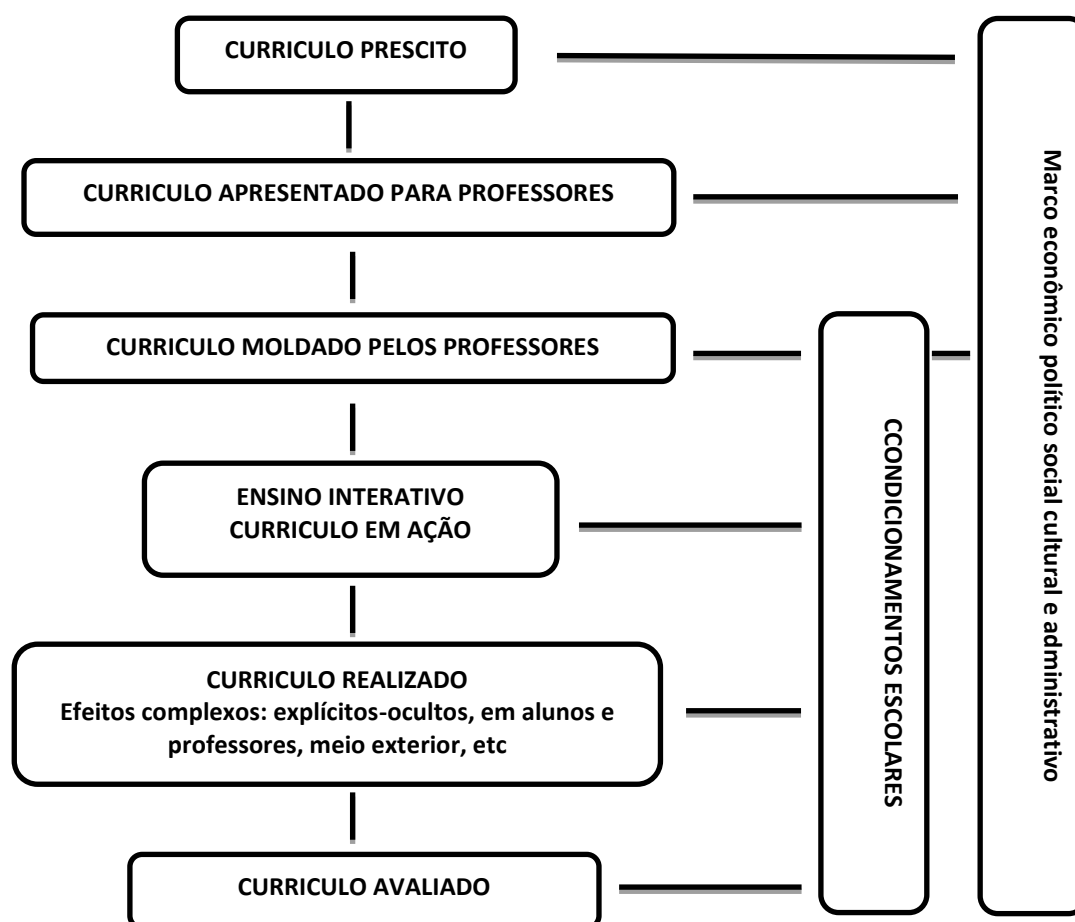


Figura 2.15 - A objetivação do processo de desenvolvimento curricular, (Gimeno, 1988)

Esta ideia criada por Eggleston (1977), aplicada por Heywood (1984) à formação do professorado (currículo recebido, refletido e reestruturado) é reelaborado por Gimeno Sacristán (1988) aplicando-a aos professores que fazem uso do currículo oficial, (Figura 2.15)

- **Currículo prescrito:** devido ao significado social da educação, o currículo é muitas vezes prescrito e obrigatório para os professores. Facilitam o desenvolvimento de materiais e o controle do sistema educacional.

- **Currículo apresentado para os professores:** O reprocessamento realizado por diferentes agentes (editoriais, equipes de professores) que desenvolvem os objetivos e conteúdos mínimos projetados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). (...) Eles se tornam "apoio material" para a reformulação do currículo.
- **Currículo moldado pelos professores:** O professor como agente ativo e decisivo para concretizar os objetivos, conteúdos e procedimentos estabelecidos pelo currículo. "O currículo é moldado para os professores, mas é traduzido na prática por eles mesmos. Sua influência é recíproca" (Gimeno Sacristán, 1988).

Nesta situação, Tanner e Tanner (1980) distinguem três níveis:

- **Imitação - Manutenção:** os professores são meros seguidores de livros de textos e guias de ensino.
- **Mediação - Adaptiva:** O professor se torna um mediador na adaptação de materiais para as condições concretas da realidade em que se exerce.
- **Criação - Geração:** O professor cria em equipe sua própria estrutura, escolhe os materiais e o aplica posteriormente. Torna-se profissional reflexivo no âmbito da pesquisa - ação.

Todavia, essa flexibilização e autonomia do currículo o tornam mais dependente das competências cognitivas globais do professor, de quem se espera maior autonomia, empenho e intervenção, além de capacidade e desejo de inovação. No entender de Fernandes (2000: 105), “espera-se, ainda, que o professor participe na elaboração e planificação do currículo, exercendo o seu juízo crítico relativamente aos objetivos e conteúdos a selecionar e à forma de os organizar e desenvolver”.

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar (Snyder, 1971; Cornbleth, 1984; Graves, 1983). Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, nomeadamente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano da escola. Fazem parte do currículo oculto, entre outros, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupo de trabalho, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

Currículo é ainda definido como um programa completo de experiências educacionais, organizadas como um curso de graduação envolvendo disciplinas ou módulos especificados como uma série de conteúdos de curso. Tribe (2000) propõe um conceito mais amplo que denomina de “espaço curricular” para captar tanto o que é ensinado quanto o que é excluído. O autor argumenta ainda que o termo “espaço curricular” permite visualizar algumas importantes etapas da elaboração do currículo, denotando a extensão ou área dos possíveis conteúdos curriculares (o que pode ser). O espaço curricular é composto de um grande conjunto de possíveis conhecimentos, habilidades e atitudes. A ideia de estrutura curricular é útil para a compreensão do espaço curricular (Berstein, 1971).

Investigações como as de Connelly e Clandinin (1988) deram um contributo relevante para o esclarecimento da problemática do novo papel do professor como construtor do currículo fundamentado na valorização da singularidade do seu conhecimento e experiência acerca das situações educativas ao salientarem a necessidade de repensar o conceito de currículo a partir da experiência e conhecimento pessoal do professor. Para os autores, a reconstrução do conceito de currículo passa necessariamente pela valorização da subjetividade do professor, do seu conhecimento e experiência, dependendo o desenvolvimento do currículo e o seu planeamento do pensamento e ação do professor. Seguindo uma perspectiva humanista, consideram estes autores que (...) “é o conhecimento pessoal do professor que determina todos os assuntos com importância para a condução planificada das aulas. Por isso, ‘o conhecimento pessoal’ é a palavra-chave” (Connelly & Clandinin, 1988: 4, citado em Fernandes 2000: 105).

Ao reconstruir o significado de currículo a partir da experiência pessoal, o professor utiliza métodos etnográficos onde se incluem as narrativas e histórias de vida que o levam a recuperar momentos do seu percurso de vida. Esta atividade, que faz do professor não um mero transmissor dos conhecimentos que constam do currículo oficial, mas o seu principal construtor, é central quando se discute a questão da profissionalização da sua atividade, pois é no desenvolvimento do currículo que está o principal foco da atividade do professor. Esta ideia é fundamental para se repensar a formação de professores como “construção de conhecimento e produção de saberes” (Tavares, 1997: 67), bem como a profissionalidade docente, os papéis e funções atribuídos ao professor e as suas interações com os outros atores sociais.

Como afirma Goodson (1975), o currículo resulta de uma complexa construção social que envolve vários atores – responsáveis pela administração, professores, alunos, associações de especialistas, pais e empregadores – num difícil processo de negociação, o que significa que a sua elaboração se pode fazer obedecendo a diferentes lógicas, não constituindo o resultado a que se chega uma inevitabilidade, nem uma prescrição, nem sequer a consequência neutra e imparcial de estudos e teorias que o poderiam fundamentar.

No entanto, na realidade, as coisas passam-se de forma bem diferente, revelando a organização curricular, frequentemente o registro de idiossincrasias pessoais ou de grupos que desvirtuam a missão primeira do currículo, sobrepondo-se a finalidades que deveriam ser legítima e altruísticamente defendidas, mas que acabam por ser subalternizadas. Neste sentido, destaque para a crítica de Apple (1997) ao facto de, na atualidade, o discurso educativo dominante utilizar a linguagem da eficiência, da qualidade, da competência e da relação custo/eficácia, o que empobrece a nossa imaginação, limita a visão política e educativa e nos afasta da linguagem situacional e pessoal dos professores que têm de tomar decisões humanas, flexíveis e fundamentadas, em circunstâncias de incerteza e dificuldade.

Neste sentido, na perspectiva de Goodson, 1997: 32), deverão ser cuidadosamente analisados os processos utilizados para legitimar as decisões curriculares, uma vez que, na maioria dos casos, os grupos mais influentes não vão assumir-se como partes interessadas no equilíbrio subjacente à distribuição do poder, antes vão “procurar justificar as possíveis zonas de fricção como problemas técnicos da estrutura do conhecimento ou como consequência de determinados métodos de ensino, afastando da discussão os seus principais destinatários: os professores e alunos”. Ou como afirmam Gabelnick et al (1990), “...propositalmente reestruturar o currículo para unir curso ou curso de trabalho de modo que os alunos encontrem uma maior coerência no que eles estão aprendendo, bem como uma maior interação intelectual com professores e colegas” (Gabelnick et al, 1990: 5).

2.8. Papel do professor no ensino do Turismo

No Brasil, um dos pontos considerados críticos nas discussões, tem sido a qualificação dos profissionais da educação para o ensino em todos os níveis e modelos de ensino (Catramby & Costa, 2005) e, no caso do ensino do turismo não é diferente. A

discussão sobre a formação docente permeia os fóruns de debate com um dado grave, que se prende com o facto do magistério admitir em seus quadros um forte contingente de profissionais de áreas diversas, sem a qualificação pedagógica adequada (Caldas, 2004).

Pesquisa realizada por (Catramby & Costa, 2005) sobre a capacitação docente na área do turismo, envolvendo coordenadores de cursos superiores de turismo do estado do Rio de Janeiro, apresenta um resultado que demonstra a realidade sobre a questão da capacitação docente para os cursos de turismo num contexto geral. Os resultados da investigação indicam que apenas 33% dos coordenadores de curso superior de turismo tiveram, o que as investigadoras denominam, “acesso” às disciplinas de formação docente durante a graduação, antes portanto, do ingresso na docência em turismo.

Masetto (2003:11) argumenta que existe “(...) a crença de que ‘quem sabe, sabe ensinar’” pelo simples facto de ter experiência de mercado, não sendo esta a realidade em sala de aula, necessitando que este docente passe por um processo de formação pedagógica. A ênfase que, nas últimas décadas, se tem dado ao desenvolvimento profissional, “decorre do reconhecimento de que o papel do professor é cada vez mais complexo, atendendo às características de heterogeneidade das comunidades educativas e ao aumento progressivo dos participantes, no espaço educativo” (Altet, 2000: 79). As funções dos professores passam a abranger um campo mais vasto de intervenção, pelo que assume particular relevância a forma como o docente faz a leitura das suas funções institucionais, do sistema educativo e do contexto em que se insere a comunidade educativa onde desempenha as suas funções (Altet, 2000).

O modelo pelo qual os professores aprenderam e que muitos reaplicam há décadas empaca diante de uma geração moldada pela facilidade e rapidez de resposta da internet (Charlot, 2012). A sociedade não precisa mais de alguém que traga a informação. Isso o computador pode fazer. No entanto, a sociedade precisa cada vez mais de um mestre que ensine a pensar, a resolver problemas, a produzir conhecimento. Só que dificilmente o educador sabe fazer isso. A questão não é se o professor sabe promover o aprendizado naquele ambiente, mas se ele tem repertório para ensinar em vez de reproduzir informação (Charlot, 2012).

Só recentemente os professores universitários começaram a conscientizar-se de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de

bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão (Masetto 2003:13). “Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador”. Entretanto, para Dencker (2002: 69), o professor universitário “é carente de tempo e de recursos materiais para promover a sua reciclagem e atualização, o que torna necessário o estabelecimento de políticas viabilizantes para a adequada formação do docente na busca de um melhor índice de qualidade por parte das universidades”. A este respeito, Cooper *et al.*, (1992), afirmam que quanto maior a titulação do professor menor é a experiência de mercado por se dedicarem à qualificação acadêmica. Este argumento estabelece, porém, um ponto de divergência quanto aos parâmetros da educação superior do MEC, no caso brasileiro, que valorizam a titulação do professor.

A problemática da formação docente dá voz a correntes de pensamento no ensino do Turismo no Brasil. Trigo (2013), argumenta que existe um campo propício aos profissionais em turismo, porém o mercado, nacional e internacional, ficou mais competitivo e exigente, demandando habilidades e conhecimentos, específicos e gerais, que muitos cursos não podem garantir porque talvez não sejam de boa qualidade, os professores não estão atualizados, muitas vezes esses professores carecem de cursos de capacitação e há pouco entendimento no que se refere à uma formação profissional sólida e consistente.

Souza (2010) manifestou inquietações a respeito da expansão da oferta do ensino superior tecnológico sem que para isto houvesse uma formação adequada para os professores que atuam neste modelo de ensino, notadamente aqueles envolvidos com os cursos de turismo. Para este investigador, a expansão do ensino profissional e tecnológico passa a transformar-se num desafio ainda maior para os “atores” escolares quando se discute a formação de professores para este modelo de ensino, uma vez que inexiste no Brasil uma regulamentação efetiva para o exercício desta profissão. Esta situação tende a tornar-se ainda mais preocupante, pois, a demanda por professores pode aumentar quase na mesma proporção da expansão dos cursos de tecnologia da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Embora sejamos relativamente céticos quanto aos discursos proferidos nos fóruns, porquanto muitas das propostas normalmente não se revertem em ações efetivas, todavia, num destes fóruns Caldas (2004) apresenta uma proposta que parece aplicável ao afirmar que a formação de professores para disciplinas diretamente ligadas à formação tecnológica se daria na perspectiva da inter-relação de três aspectos ou

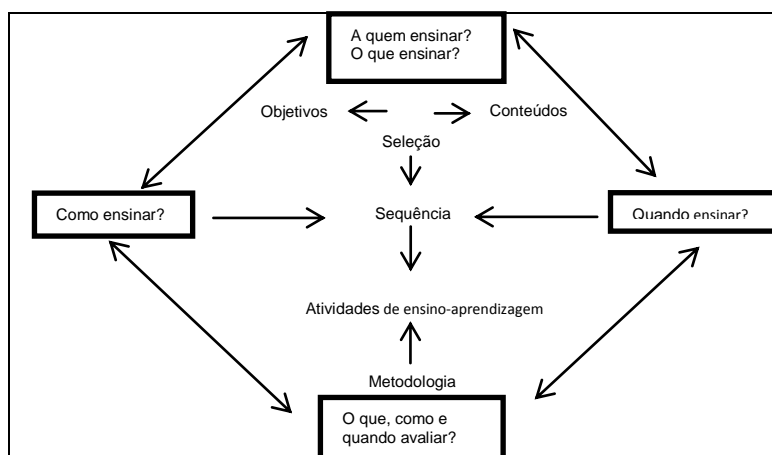
dimensões: a) a dimensão técnico-científica, situada no núcleo básico da formação tecnológica e no núcleo de produção do conhecimento (atividades de iniciação científica-tecnológica); b) a dimensão sócio-político-cultural, imprescindível à formação de todo cidadão; e c) a dimensão pedagógica, específica da formação do professor que se daria numa trajetória que entrecruzasse esta formação científica, integrando os saberes específicos com os conhecimentos científicos e disciplinares. Teixeira et al (2000: 28), acrescenta que na Inglaterra os “professores recém contratados têm geralmente um professor mentor com maior experiência para orientá-los”. Esta seria uma solução para problemas eventuais com novos professores.

2.9. Currículo no ensino do Turismo

A abordagem da formação em turismo implica, necessariamente, dissertar sobre o currículo de educação em turismo que, sob o ponto de vista de Lewis e Tribe (2002), ao analisarem as implicações mais abrangentes da globalização para os currículos dos países em desenvolvimento, constataram a necessidade de um currículo de educação em turismo distinto, que reflita singularidade, cultura e história. Assim, entendemos que em países emergentes, torna-se extremamente relevante uma maior atenção sobre a questão do desenvolvimento curricular em turismo.

Ao longo dos anos, muitos estudiosos têm-se dedicado à reflexão sobre o estudo e o currículo dos cursos de turismo, a sua estrutura básica (Figura 2.16), os conteúdos, as disciplinas, bem como o quê, como e quando ensinar, (Burkart & Medlik, 1974; Jafari & Ritchie, 1981; Airey & Middleton, 1984; Goeldner, 1990; Ritchie, 1990; Cooper et al, 1992; Koh, 1994; Holloway, 1995; Tribe, 2000), nomeadamente reflexões que se concentram sobre aquilo de que se deve ocupar a educação superior em turismo.

Tribe (2005) faz uma reflexão sobre a relação entre o turismo como fenômeno, o conhecimento do turismo e o currículo em turismo. O turismo como fenômeno é tanto a parte do mundo externo dos seres humanos enquanto turistas quanto as suas implicações. Não é o mesmo mundo do estudo do turismo. Este último é composto de uma comunidade de pesquisa em turismo e de uma representação simbólica do conhecimento do turismo.



Fonte: OMT (1995)

Figura 2.16 Elementos básicos do currículo

O estudo do turismo expõe novas maneiras de levar em conta o turismo, de mapear os novos conceitos, de elaborar novas teorias e de fundamentar um corpo de conhecimento (Tribe, 2005).

Assim, da relação entre três componentes relevantes no corpo do conhecimento ilustrados na figura 2.17, depreende-se que o currículo do turismo apresenta menor dimensão do que o domínio do conhecimento do turismo, não obstante este último representar apenas uma parcela do fenômeno turístico (Tribe, 2005). Além disso, considerando que o currículo não é apenas construído a partir do conhecimento do turismo, o seu círculo abarca outros elementos exteriores ao mundo do turismo. É perceptível, ainda, o fluxo do fenômeno do turismo, através do conhecimento do turismo para a educação e o currículo em turismo, ilustrando o refinamento do processo.

Salgado (2007), afirma que a utilização do turismo como área de estudo por parte de muitas disciplinas tradicionais permitiu-lhe enriquecer progressivamente o seu corpo de conhecimentos. Porém, a sua consideração como objeto científico autônomo ainda registra inúmeras barreiras institucionais, quer em universidades, quer em institutos politécnicos.

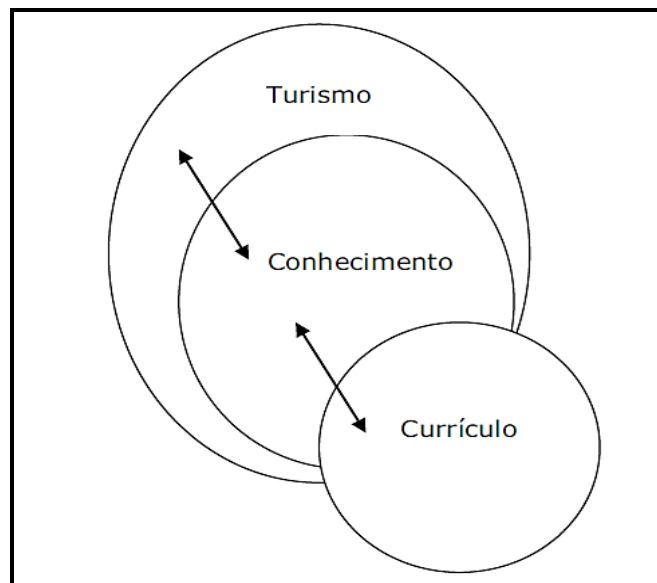


Figura 2.17 Turismo, conhecimento e currículo segundo (Tribe, 2005)

Todavia, ao longo do desenvolvimento do fenómeno turístico e do seu estudo e pesquisa foram surgindo diferentes proposições teóricas acerca da composição do currículo na área quase na mesma proporção em que surgiam também, em nível global, interpretações paradoxais sobre as formas de estruturação curricular.

De facto, constituindo-se como uma das atividades mais importantes do mundo, o turismo, enquanto tema, tem sido estudado por um número cada vez maior de alunos de graduação (Airey, 1997). Entretanto, os estudos sobre o currículo para o ensino superior em geral, e do turismo em particular, não estão recebendo a devida atenção. Airey (1997) cita o caso do Reino Unido, em que a *Quality Assurance Agency for Higher Education*, publicou parâmetros referenciais para uma série de áreas de estudo de graduação, incluindo o turismo, mas sem sustentação teórica discernível acompanhando esses parâmetros de referência (Tribe, 2000b).

Apologistas de uma abordagem mais profissional para o currículo sublinham o desenvolvimento de competências, atitudes e conhecimentos que são considerados importantes para o mundo do trabalho (Pring, 1993). Haywood e Maki (1992) e Koh (1995) perceberam que o setor do turismo valorizou a prática e as competências gerais incluindo conhecimentos de informática, gestão de recursos humanos, gestão financeira e gestão de qualidade em serviços (Quadro 2.17).

Quadro 2.17 - Elementos chaves do Currículo em Turismo

- Teoria de gestão em Recursos Humanos
- Habilidades em escrita e comunicação
- Teoria de marketing
- Operações em Hotéis e Restaurantes
- Gestão em Finanças
- Introdução ao Turismo
- Conhecimento de informática
- Ética e Responsabilidade Social
- Empreendedorismo e Inovação
- Gestão de Qualidade em Serviços
- Habilidade em Relações Interpessoais
- Princípios de Desenvolvimento do Turismo
- Práticas

Fonte: adaptado de Koh (1995)

Todas são competências e ações praticadas pelos empregados nos vários setores do turismo. Como tal, o objetivo de qualquer programa ao adotar tal abordagem à estrutura curricular é, de acordo com Birch (1988), tornar os estudantes operacionais e fazerem uma suave transição para o mundo do trabalho. Conhecimento e competência técnica prevalecem nos currículo para os estudantes direcionados à função de potenciais gestores.

Pesquisa de Airey e Jonhson (1999) indica que dos 99 programas analisados no Reino Unido, oito entre os dez primeiros de graduação em turismo eram especificamente com orientação vocacional. Entretanto, há quem defenda que um programa de formação com objetivos focados apenas no momento atual do turismo tem que ser questionado, porquanto não abarca as necessidades de educação para o setor em constante mudança (Gunn, 1998; Tribe, 2002; Morrison & O'Mahony, 2003; Morgan, 2004; Inui, Wheeler, & Lankford, 2006). Esforços em ampliar a percepção do currículo para o mercado do turismo a partir de uma estrutura essencialmente orientada para negócios resultaram no desenho de programas não profissionais e da introdução de questões mais amplas não especificamente relacionadas ao trabalho no setor (Tribe, 1999).

Para os planejadores do currículo, a natureza do turismo como disciplina é tal que permite o tema ser estudado a partir de diferentes perspectivas. Hall (2005) identifica pelo menos dezesseis abordagens disciplinares do turismo. Entretanto,

diferentes maneiras de perceber o turismo e a atividade turística representa um dilema ao planejamento do currículo (Fidgeou, 2010: 707). Este autor questiona-se se deve o currículo do turismo adotar uma perspectiva vocacional um tanto estreita, objetivando satisfazer a demanda por negócios, ou deve haver uma abordagem livre com foco na liberdade de pensamento sobre o turismo e o papel do turismo na sociedade e no mundo, ou ainda se deve o currículo do turismo moderno buscar promover um equilíbrio entre as duas abordagens anteriores.

Todavia, não há uma resposta definitiva. Busby (2001) fez uma relação da tipologia das graduações em turismo de Silver e Brennan (1988) e observou que no setor público considerações profissionais não são necessariamente centrais para concepção e oferta de qualquer curso. Ao mesmo tempo em que a área profissional e acadêmica podem compartilhar temas comuns, perspectivas diferem no mesmo sentido. É esta amplitude de abordagem disciplinar e crítica que empresários procuravam levar em conta quando em busca de preencher determinada posição de gestão (Silver & Brennan, 1988).

Há empresários que chegam a ser mesmo céticos quando o assunto é o currículo do turismo. Tasso Gadzanis, ex-presidente no Brasil da Associação Brasileira de Agências de Viagens (ABAV), ao ser questionado em entrevista se as escolas de turismo têm alguma importância na formação do profissional que ingressa no mercado de trabalho em turismo, respondeu que “não” e completou sugerindo que “o currículo deveria sofrer alterações”. Não obstante a opinião do empresário ter como premissa a intenção de melhorar a qualidade dos cursos de turismo, sua resposta, porém, gerou um relativo desconforto entre alguns setores que logo saíram em defesa da academia. Entretanto, supomos que o empresário pode ter expressado seu olhar sobre a formação em turismo no Brasil, comparativamente, com a mesma naturalidade com que os empresários do turismo a que se referiu Evans (2001), os quais não consideram uma graduação em turismo um requisito necessário à atuação no setor, segundo o autor, talvez devido ao desconhecimento ou equívoco sobre o que está sendo ofertado em termos de formação na área.

No Brasil, diferentes áreas do conhecimento como história, geografia, marketing, finanças, comunicação, administração, economia, estatística, psicologia, direito e outras compõem a estrutura curricular dos cursos de graduação em turismo (Carneiro, 2008), sendo consideradas essenciais na formação de um profissional do

turismo, denotando a característica multidisciplinar e multifacetada dessa formação, muito embora fomenta ainda uma polêmica que coloca essa multidisciplinaridade para alguns, como fragmentação do conhecimento, e para outros, como “um curso que forma em tudo e nada ao mesmo tempo”, porquanto não há aprofundamento suficiente destas diversas áreas dentro do período mínimo de formação (Carneiro, 2008).

Em muitos cursos de tecnologia, a solução dessa polêmica se deu com a eliminação de disciplinas consideradas gerais ou de humanidades, como sociologia, filosofia, ética, história da cultura, entre outras. Entretanto, Carneiro (2008) sintetiza que o problema não está no oferecimento ou não de determinadas disciplinas, mas na ausência de um debate transparente e mais aprofundado entre dirigentes, coordenações, professores e estudantes sobre a configuração e embasamento de um determinado curso, impedindo que a universidade exerça sua autonomia, cumprindo seu papel de questionadora de modelos e padrões estabelecidos pelo mercado, seja pelo estado ou a sociedade civil.

Resultados indicam que, de facto, existem discrepâncias entre os programas existentes e o que os acadêmicos e profissionais do setor percebem como sendo importante (Ring, Dickinger & Wöber, 2009). Tem sido dito com frequência que a educação em turismo, que surgiu a partir de cursos de formação puramente vocacionais para os funcionários de setores específicos e no nível universitário, ainda não superou o seu foco profissional (Busby & Fiedel, 2001; Tribe, 2002; Busby, 2003; Airey, 2005).

No Reino Unido, líderes dos programas de turismo perceberam que adicionando alguns sufixos à palavra turismo, tais como, os termos “negócio ou gestão”, poderia representar uma diferença substancial no número de estudantes ingressantes (Fidgeou, 2010). Na *Thames Valley University*, no Reino Unido, as candidaturas à graduação aumentaram 33% num ano alterando simplesmente a “marca” do seu programa de viagem e turismo para bacharelado em gestão do turismo (TVU *Recruitment Statistics*, 1992-2001, citado em Fidgeou, 2010). A palavra “negócio” no título de programas de turismo tornou-se, portanto, regra geral nos anos noventa, surgindo os bacharelados em negócios e gestão em negócios e turismo, bacharelado em turismo e gestão de negócios que continuam para testemunhar a extensão em que o turismo e os estudos de negócios desfrutam de quase uma relação simbiótica na mente dos planejadores de currículo (Fidgeou, 2010).

Todavia, devido ao seu rápido crescimento como tema de estudo, não surpreende o surgimento de críticos (Observer, 1995, citado por Fidgeou, 2010). Estes concentraram-se inicialmente na falta de um estudo sério e de rigor acadêmico. Críticas subsequentes questionavam se o currículo do turismo oferecia competências suficientes na formação (Cooper & Shepherd, 1997). Ayrey (2005) argumenta que estas eram consequências de pouco entendimento do assunto.

No Reino Unido, o estudo do turismo sempre buscou ser visto com seriedade enquanto tema acadêmico (Hall, 2005). De facto, ele foi sempre percebido como um setor de “algodão doce” e um tema desprovido de teoria e de propriedade intelectual ou corpo de conhecimento cognato (Goeldner & Ritchie, 2006). Nas críticas contínuas feitas ao currículo do turismo revelam-se Amoah e Baum (1997) e Ryam (1995). Enquanto os primeiros inferem a formulação e implementação da educação em turismo no Reino Unido como *ad-hoc*, o segundo apela para a excessiva concentração do foco na demanda dos empresários em detrimento do prazer do estudante.

Fora do Reino Unido, McIntosh, VanWeenen e Scafer (1983) analisaram a estrutura do currículo e concluíram pela falta de competências em *marketing* e comunicação. Na Europa, Pirjevec (1990) sugeriu mais ênfase nos aspectos da sociologia, ecologia, enquanto Gamble (1992), mais *know how* em termos da obtenção de uma vantagem competitiva sustentável. Os desafios para o século XXI identificados por Go (1994) incluem mudanças sociais, cuidados com o ambiente, globalização e crescentes avanços em tecnologia que, de certa forma, têm sido cumpridas através de compromissos com estas questões para inclusão no currículo (Buhalis, 2006; Go, 1998; Smith & Cooper, 1999).

Entretanto, à medida que aumentava a oferta de programas de turismo e se desenvolvia um produto oriundo de uma gama maior de acadêmicos ingressando na área, os programas tenderam a assumir o caráter de conhecimentos particulares em suas respectivas faculdades (Cooper, Scales & Westlake, 1992). Koh (1994), referiu-se a uma situação semelhante nos Estados Unidos, observando uma tendência dos educadores, influenciados pelos seus preconceitos pessoais em permanecer cada vez mais divorciados das necessidades do setor do turismo. Middleton (1993) alertou na época para os riscos de o turismo permitir sistematicamente representar o que os acadêmicos desejavam que ele significasse, causando confusão por conta dos representantes dos cursos e entre potenciais empregadores.

A subsequente maturidade do tema como identificado por Morrison (2003), refletiu-se na criação do conhecimento interdisciplinar, pelo qual os estudiosos têm elaborado mais de uma disciplina para explicar a solução para um problema específico de pesquisa. A resposta estratégica do setor a um número recente de “crises”, incluindo o terrorismo internacional e eventos climáticos incomuns ofereceu uma ilustração gráfica de tal abordagem (Cooper, 2005).

Cooper, Shepherd e Westlake (1994, 1996) analisaram modelos de currículos. De facto, Cooper (1997) delineou o que ele considera ser os princípios gerais de planeamento do currículo. Esforços tem sido feitos para o desenvolvimento de um currículo com base em considerações alternativas académicas incluindo o modelo de ciências sociais e escola hoteleira por Murphy (1981) e Ritchie (1995). Talvez as análises de Tribe (2000a, 2000b, 2000c) sobre a necessidade de um equilíbrio nos interesses vocacionais com a necessidade de uma educação liberal tenha sido o estudo mais citado a este respeito e também o mais útil.

A pesquisa de Tribe para uma filosofia académica que pudesse equilibrar a demanda de negócios com a necessidade de ofertar uma educação em turismo mais “liberal” fez com que ele avançasse com a ideia do prático filosófico (Tribe, 2002). A ideia é incorporada do prático reflexivo de Schön (1987). Schön e Tribe tem procurado defender uma proposição atrativa a um currículo que tenha objetivo extrínseco de desenvolvimento do conhecimento e competências que possibilite aos estudantes (de turismo) a prática para serem competentes. Tribe sugere, ainda, reconhecer as particularidades do mundo do trabalho e as técnicas de resolução de problemas nas operações em turismo. Tal argumento percebe o turismo a partir de uma variedade de perspectivas disciplinares diferentes e distantes do negócio (Tribe, 2002).

Desenvolvendo o raciocínio crítico, o prático reflexivo deve ser capaz de provocar a mudança. “Na essência, o prático reflexivo é uma síntese do raciocínio crítico em cursos profissionalizantes como um antídoto ao ‘tecnicismo’ enquanto igualmente uma síntese do realismo profissional com direcionamento a um programa de puro espírito crítico” (Tribe, 2002: 350).

Segundo Koh (1994: 853), os currículos devem ser revistos periodicamente para garantir a sua relevância em função das necessidades de estudantes e empregadores, sendo necessárias as suas opiniões sobre os cenários de desenvolvimento turístico, o tipo de recursos humanos e de conhecimentos. Contudo, Cooper et al. (1994: 172)

consideram negativo que o setor assuma algum controle no desenvolvimento curricular. Os educadores podem conduzir esse processo para assegurar as necessidades mútuas e garantir o equilíbrio acadêmico e profissional do currículo.

2.10. Currículo do curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP

Em 2007, o CST em Gestão de Turismo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), adaptou-se à norma que dispõe sobre a adequação da designação dos cursos da educação profissional e tecnológica ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006). Assim, a designação anterior do curso superior de tecnologia em turismo receptivo do IFSP passou para a atual curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo.

A estrutura curricular multidisciplinar dos CST em Gestão de Turismo do IFSP, difere significativamente da ofertada pelos cursos de graduação em turismo na modalidade bacharelado, pois como já referido os cursos de tecnologia no Brasil têm como natureza formativa a inserção do aluno no mercado de trabalho, enquanto que os cursos de graduação bacharelada têm direcionamento para formação geral no contexto das ciências sociais. Contudo, o currículo dos CST em Gestão de Turismo do IFSP contempla unidades curriculares – Ucs, de diferentes áreas do saber tais como: geografia, história, sociologia, psicologia, administração, finanças, economia, direito, além das línguas portuguesa e estrangeira (inglês e espanhol). Para além destas, fazem também parte do currículo UCs afetas à hotelaria, agenciamento de viagem, organização de eventos, gestão do lazer, técnicas de recreação, que apresentam significativa aderência às competências profissionais necessárias ao exercício da função no mercado do turismo, além de estarem em consonância com o projeto pedagógico do curso, sobretudo, buscando contemplar as necessidades da região em que se insere a instituição de ensino que oferta o curso no Brasil, no caso do IFSP, o estado de São Paulo.

O quadro 2.18 apresenta a distribuição das UCs do currículo do CST em Gestão de Turismo do IFSP campus São Paulo, bem como a sua carga horária. Está dividida em três partes: UCs de turismo e de diferentes áreas do saber; UCs aderentes às competências profissionais; e UCs de línguas e metodologia. Porém, todas elas buscam, de alguma forma, uma interrelação ao longo do curso.

Quadro 2.18- Estrutura curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo IFSP (Campus São Paulo)

	1º Ano	Total/h	2º Ano	Total/h	3º Ano	Total/h
UCs DE TURISMO E DIFERENTES ÁREAS DO SABER	História da Ciência e da Tecnologia (T)	28,5	Dimensão Espacial do Turismo (T)	42,75	Turismo e Cultura (T)	28,5
	História e Turismo (T)	42,7	Contabilidade e turismo (T)	28,5	Economia e Turismo (T)	42,75
	Geografia e Turismo (T)	42,7	Gestão de Pessoas em Turismo (T)	28,5	Direito e Turismo (T)	28,5
	Sociologia do Lazer e do Turismo (T) (VC)	42,7	Turismo e Cultura (T)	28,5	Tópicos Avançados em Turismo (T)	28,5
			Finanças e turismo (T)	57	Gestão Pública do Turismo (T)	42,75
UCs ADERENTES ÀS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	do Fundamentos Turismo 1 e 2 (T) (VC)	99,75	Marketing e Turismo (TP)	42,75	Turismo e Meio Ambiente 1 e 2 (TP)	57
	Organização de Eventos 1 e 2 (TP)	85,5	Transporte e Turismo (TP)	42,75	Projetos e Estudos Turísticos 1 e 2 (TP)	42,75
	Gestão de Empresas de Turismo 1 e 2 (T) (VC)	114	Organização de Eventos 3 (TC)	28,5	Hotelaria 1 e 2 (T) (TC)	85,5
	Pesquisa Mercadológica em Turismo (TP)	42,75	Agenciamento de Viagens 1 e 2 (T) (VC)	114	Alimentos e Bebidas (TP)	42,75
	Captação de Recursos em Turismo (TP)	28,5	Gestão de Empresas de Lazer (T) (VC)	28,5	Estágio em Turismo	360
	Técnicas de Recreação (T) (TC)	42,75	Empreendedorismo e Turismo (TP)	42,75		
UCs LINGUAS E METODOLOGIA	Língua Portuguesa (T)	28,5	Língua Inglesa para Turismo (TL)	85,5	Língua Espanhola para Turismo (TL)	71,25
			Metodologia Científica em Turismo (T)	28,5		
TOTAL		598,35		598,5		830,25

Legenda³⁷: (T) Ensino Teórico; (TP) Ensino Teórico Prático; (TL) Ensino Teórico Laboratorial (TC); Trabalho de Campo (VC) Viagem de Campo

Fonte: adaptado de estrutura Curricular do Curso do IFSP – Campus São Paulo (disponível *on line*)

Numa análise mais detalhada da estrutura curricular do curso é notório perceber que há unidades curriculares que apresentam carga horária significativa em comparação às demais, sobretudo aquelas do eixo das competências profissionais, tais como: Fundamentos do Turismo, Organização de Eventos, Gestão de Empresas de Turismo, Agenciamento de Viagens, e Hotelaria. Tal se justifica pela percepção que se vem fortalecendo ao longo dos anos no que se refere às oportunidades de trabalho que se

³⁷ A inclusão de siglas ao lado das UCs no quadro, indicando o tipo de abordagem utilizada em cada uma trata-se de uma adaptação, uma vez que a estrutura curricular do CST em Gestão de Turismo do IFSP disponível para consulta *on line*, representa somente as siglas (T) e (P). (nota do autor)

apresentam para os alunos e ex-alunos do curso. Pelo facto de a cidade de São Paulo se caracterizar como um destino de negócios e, ainda, um significativo receptor e emissor de turistas nacionais e internacionais, o mercado de turismo da cidade naturalmente “lapidou” o perfil de profissional que este demanda. Como resultado e, por conta das oportunidades encontradas pelos alunos nos seus estágios e pelos ex-alunos em postos efetivos de trabalho, o currículo foi então redesenhado de modo a fortalecer o ensino nestas UCs “âncoras” do CST em Gestão de Turismo.

Um dos exemplos é a UC Organização de Eventos oferecida ao longo dos dois primeiros semestres acadêmicos, composta de conteúdos numa abordagem eminentemente teórico-prática (TP). No terceiro semestre acadêmico, portanto, no segundo ano do curso, toda a classe de alunos é conduzida a planejar, organizar e implementar um trabalho de campo (TC), neste caso o evento do curso de turismo, de maior amplitude e que conta com a participação de todo o efetivo de alunos do curso de turismo, dos professores e da comunidade do Campus São Paulo.

No momento da reestruturação do currículo atual do curso uma equipe de professores buscou estabelecer um *design* que evidenciasse a composição de unidades curriculares, com carga horária que levasse a efeito o maior número possível de aulas laboratoriais para possibilitar um contato maior do aluno com os aspectos da atividade profissional. Assim, na atual estrutura algumas UCs são balisadoras para outras ao longo do curso, como é o caso da UC “Fundamentos do Turismo” a qual fornece uma abordagem substancial e geral sobre o turismo enquanto fenômeno sócio-político, econômico e cultural. A UC “Pesquisa Mercadológica em Turismo aborda conceitos de estatística básica e descritiva, além de uma abordagem no eixo da investigação em turismo, interrelacionando-se com outras tais como “Marketing e Turismo”, “Agenciamento de Viagens”, “Trabalho de Conclusão de Curso”, “Tópicos Avançados em Turismo”.

O *design* curricular anterior do CST em Gestão de Turismo oferecia UCs, cujos conteúdos se sobrepunham muitas vezes no mesmo semestre letivo, como exemplo, quatro UCs que abordavam a temática de evento as quais eram cursadas num único semestre letivo. Atualmente estão distribuídas horizontalmente em três semestres acadêmicos, onde o aluno evolui progressivamente até adquirir competências para realizar o evento maior do curso que ocorre sempre no terceiro semestre letivo acadêmico. Tal acontece com UCs como Agenciamento de Viagens, Hotelaria, Turismo

e Cultura, Turismo e Meio Ambiente que são ofertadas numa sequência letiva. Destaque, ainda para as UCs de línguas estrangeiras que na estrutura curricular atual tiveram a carga horária duplicada em relação à anterior para possibilitar uma abordagem mais alargada no contexto que envolve as competências para a comunicação em línguas estrangeiras.

Para uma análise comparativa da distribuição das UCs do currículo de um curso superior politécnico em turismo, apresentamos uma síntese do design curricular de dois cursos de licenciatura (graduação) em Turismo de Institutos Politécnicos de Portugal, sendo um do Instituto Politécnico de Bragança (Quadro 2.19) e outro do Instituto Politécnico de Leiria (Quadro 2.20). Trata-se de uma representação resumida do currículo de ambos os Politécnicos, porquanto buscamos mostrar, sobretudo a representação das atividades experienciais³⁸ nestes cursos. Assim, destacamos dos currículos apenas as UCs que expressam as técnicas de ensino (TP), (PL) e (TC), pois são, supostamente, aquelas que possibilitam o ensino do turismo através da vivência de experiências.

Quadro 2.19 – Unidades Curriculares com atividades experienciais no curso de licenciatura em Turismo do Politécnico de Bragança (Portugal)

ESCOLA	1º Ano/Sem I	Total	2º Ano/Sem I	Total	3º Ano/Sem I	Total
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Curso - Licenciatura em Turismo	Património cultural e natural (TP60) - atividade experiencial saída de campo	60h	Prática Profissional II (PL60) - atividade experiencial: Software Galileo	60h	Desenv. Local Reg. (TP60) atividade experiencial trabalho campo	60h
			Gestão Integrada Proj. Turísticos (TP45)(PL15) atividade experiencial trabalho de grupo	60h	Animação Turística Gestão Eventos (TP60) atividade experiencial contato eventos	60h
	1º Ano/Sem II		2º Ano/Sem II		3º Ano/Sem II	
	Prática Profissional I (TP30)(PL30) atividade experiencial Software Galileo	60h	Prática Profissional III (TP 15h) (PL45) atividade experiencial: Exercícios Práticos.	60h	Turismo Natureza (TP 60) atividade experiencial - prevê visita de campo	60h
			Ordenamento e planeamento (TP 60) atividade experiencial saídas de campo	60h	Sistema Informação para Gestão (TP30)(PL30) atividade experiencial exercícios práticos	60h
		120h		240h		240h

PL – Ensino Prático Laboratorial; TC – Trabalho de campo; TP – Ensino teórico e prático

Fonte: adaptado da estrutura curricular do Instituto Politécnico de Bragança (disponível *on line*)

³⁸ Abordagem aprofundada sobre as atividades experienciais no capítulo 3 desta tese

Conforme pode ser observado, as atividades experienciais estão representadas e indicadas em cada UC da estrutura curricular do curso de licenciatura em turismo do politécnico de Bragança (Quadro 2.19), porquanto é um indicativo de que as atividades experienciais podem estar incorporadas à carga horária das respectivas UCs.

Quadro 2.20 – Unidades Curriculares com atividades experienciais do curso de licenciatura em Turismo no Politécnico de Leiria (Portugal)

ESCOLA	1º Ano/Sem I	Total	2º Ano/Sem I	Total	3º Ano/Sem I	Total
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA Curso: Licenciatura em Turismo	Introdução ao Turismo (TP30)	30h	Patrim. Gastronômico (TC4)(TP26)	30h	Tec. Ag. Viagem Oper. Turística (PL30)(TP30)	60h
	Sist. Informação em Turismo (TP30)(PL30)	60h	Geografia de Portugal (TP30)	30h	Itinerários Turísticos (TP30)(PL30)	60h
	Liderança Gestão de Grupos (TP60)	60h	Ambiente e Turismo (TP30)	30h	Animação Turística (TP30)	30h
	Comunicação Desenv. Pessoal (TP15)	15h			Organização Gestão Eventos (TP25)	25h
					Inovação e Empreendedor. (TP45)	45h
	1º Ano/Sem II		2º Ano/Sem II		3º Ano/Sem II	
	Novos Produtos Turísticos (TP60)	60h	Tec de Guias e Infor. Turística (TP60)	60h	Oper. Turísticas e Transportes (TP30)(PL30)	60h
	Estatística Aplic. Turismo (PL30)	30h	Planeamento Desenv. Turístico (TP30)	18h	Proj. Investigação em Turismo (PL60)	60h
	Empreendimentos Turísticos (TP15)	15h	Marketing Turístico (TP45)	9h	Mercados Turísticos (TP30)	30h
			Interpretação Patrim. Cultural (TP60)	60h	Sociologia do Turismo (TP60)	60h
		270h		237h		430h

PL – Ensino Prático Laboratorial; TC – Trabalho de campo; TP – Ensino teórico e prático

Fonte: adaptado da estrutura curricular do Instituto Politécnico de Leiria (disponível *on line*)

Entretanto, tal representação das atividades experienciais não ocorre na estrutura curricular do Instituto Superior Politécnico de Leiria (Quadro 2.20), porquanto, estas não estão representadas na estrutura curricular daquele instituto politécnico, porém a realização destas podem estar sendo representadas, supostamente, nos mesmos moldes das atividades experienciais do IFSP, ou seja, em consonância com uma parcela da carga horária de determinadas UCs do currículo do curso.

Portanto, considera-se como um dos contributos desta investigação dar a conhecer aos atores do ensino superior tecnológico do turismo no Brasil quais as

intervenientes das atividades experienciais no ensino em turismo no âmbito dos IFET, nomeadamente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, sobretudo no que tange ao planeamento, à organização, à condução e à implementação das atividades experienciais (capítulo 4). Uma vez analisado este processo pretende-se, ainda, poder conhecer os resultados educacionais advindos da aplicação destas atividades no ensino tecnológico em turismo que possam ter influenciado na melhoria da aprendizagem dos alunos para, no caso de constatação de fragilidades nos processos, poder sugerir alternativas de planeamento, organização e implementação destas para auxiliar o professor de ensino superior tecnológico de turismo na condução das suas próprias atividades experienciais, com vistas a melhorar o produto final, ou seja, os resultados dos estudantes.

Conclusão

De facto, pela primeira vez na história, o número de turistas internacionais ultrapassou 1 bilhão, um marco comemorado pela OMT (2013). Entendemos que, sem dúvida, superar uma marca desta grandeza é realmente motivo de celebração.

O Turismo é reconhecidamente um sector de destacada importância para a economia dos países como apontado por estudiosos e organismos internacionais (Cooper, 2007; OMT, 2010). A literatura utilizada como matriz teórica nos nutriu, até o momento, de diferentes olhares e perspectivas para melhor compreender o seu desenvolvimento a nível global.

É inegável que esforços não têm sido envidados através de estudos e pesquisas ao longo dos anos, no intuito de uma maior compreensão acerca do turismo enquanto fenómeno e área do conhecimento, embora haja evidências de os estudos acerca da educação em turismo serem relativamente recentes como evidenciado, nomeadamente, por Tribe (2002) e Airey (2005), uma vez que estes remontam a meados da década de 1980. Todavia, a literatura também nos apontou algumas situações incompatíveis com o crescimento do turismo e do estudo do turismo, deixando perceptível que muito há a fazer, sobretudo quando o assunto envolve o estudo do turismo e as suas intervenientes na formação dos profissionais para atender as necessidades do setor.

Analizamos a questão do crescimento internacional do turismo na América Latina, numa região que, embora apresente índices significativos de crescimento no

turismo, precisa realizar ações de melhoria de toda ordem em prol da qualidade e da competitividade frente a outras regiões do globo, ações estas tanto ao nível dos governos, como também do próprio setor do turismo em muitos países daquela região.

Assim, se por um lado, este setor tem sido percebido como o mais importante em termos de receitas geradas e empregos criados a nível mundial, como divulgado de forma incessante pela OMT (2011), por outro, juntamo-nos às vozes que não se calam, sobre a urgência no estabelecimento de um modelo sustentável do turismo, sobretudo, à sua conjugação com o sistema científico e educativo como reclamam correntes de especialistas do setor. Pelo contrário, este tão celebrado crescimento significativo do turismo, ano após ano, nos sugere inferir enveredar-se na “contra mão” do alcance de um efetivo nível de competitividade com outros setores, uma vez que a literatura indica a persistência da inexistência de ações conjuntas envolvendo a tríade academia, organismos do turismo e o setor turístico. A inobservância da interrelação entre estes três componentes no contexto do turismo parece, na nossa forma de ver, com base na literatura, uma questão preocupante, não importa o canto do planeta.

Adicionalmente, importa registrar a problemática de entendimentos difusos que envolvem, de um lado, os responsáveis por suprirem o mercado do turismo com a força de trabalho qualificada (instituições de ensino) e, de outro, este mesmo mercado, porquanto este é o maior interessado exclusivamente em receber, daquelas, o “produto final”, pronto a suprir suas necessidades. Em outras palavras, se de um lado os empresários do turismo reclamam com bastante naturalidade a respeito das fragilidades dos programas de formação em turismo das instituições formadoras, por outro, estes mesmos empresários pouco ou nada têm feito em prol de ações integradoras que possibilitem alinhar os “caminhos tortuosos” da formação dos profissionais para o sector. Testemunhamos recentemente um destes empresários a declarar em sua oratória: “ambição, visão, resiliência, equipe, estes são os componentes principais que as empresas de turismo de hoje almejam no perfil profissional de um graduado”. Contudo, todos os formadores destes profissionais presentes na platéia a ouvirem seu discurso, permaneceram aguardando que, na sequência, ele pudesse oferecer a todos alguma indicação de como “juntar” e “manipular” os ingredientes da sua “receita”.

Outro viés protagonizado pelo crescimento do turismo ilustrado na literatura refere-se aos interesses das instituições de ensino superior em todo o mundo pela oferta de programas de formação em turismo, colmatando com um crescimento nas estatísticas destes

cursos sem precedentes. Ainda que esta oferta contribua para suprir a demanda por ações de formação para o sector em larga escala, o que entendemos ser muito positivo, tal crescimento parece não acontecer de forma sustentável, prevalecendo, muitas vezes os interesses mercantis de muitas instituições de ensino em detrimento da implementação de programas de turismo providos do rigor em termos de efectivo planeamento.

Assim, registraram-se casos de universidades, num passado não muito distante, “venderem” o sonho de um promissor sucesso de carreira no setor e os estudantes a defrontarem-se com o irrealismo que os aguardava após a conclusão do curso, situação esta que imaginávamos, já fosse “página virada”. Para além disso, nada foi, ou tem sido feito para impedir as instituições de ensino de perpetuarem este mito no seu *marketing* literário em seus prospectos como bem mencionaram, nomeadamente, Witney (2005) e Airey e Jonhson (1999). De facto, constatamos a predominância nos dias atuais desta preocupante, porém persistente situação, porquanto numa rápida consulta nas páginas electrónicas de algumas instituições de ensino brasileiras, notadamente do sector privado, ficou bastante evidente o carácter de comercialização dos serviços educacionais, praticamente em todas as áreas do saber e de forma deliberada. Contudo, percebe-se que as mesmas estratégias utilizadas no passado em regiões como o Reino Unido acerca do uso da criatividade na adoção de nomenclaturas “persuasivas” para atrair candidatos aos programas de turismo vêm se repetindo em países de economia emergente da América Latina. O mais impressionante é que, ao consultarmos os cadastros eletrônicos do MEC brasileiro, constatamos a existência de vinte e seis diferentes designações utilizadas nos diversos programas de turismo brasileiros. Para o turismo, no entanto, caracterizado como uma área relativamente recente de estudo, tal diversidade de cursos e programas pode representar, por um lado, uma mais valia sem precedentes para a sociedade, na medida em que estes venham a cumprir, efetivamente, com a principal missão educacional para a qual foram implantados. Por outro lado, uma vez que sua oferta ocorra em desacordo com sua missão e objetivos explícitos ou que priorize outros interesses para além da conjugação de um sistema científico e educativo, pode tornar-se uma incorreta estratégia e, supostamente, depor desfavoravelmente para a educação em turismo que, conforme declaram alguns estudiosos, busca ser vista com seriedade enquanto tema acadêmico.

Uma significativa ausência de sintonia ficou demonstrado pela constatação de diferentes correntes de pensamento da academia acerca de suas percepções

contraditórias sobre o currículo do ensino superior em turismo, prevalecendo, ainda, o registro de idiosincrasias, deixando uma leve sensação da formação de um embate ideológico interinstitucionalizado que não reverterá em benefício algum para os propósitos da educação em turismo. Pelo contrário, poderá resultar no surgimento de mais dúvidas e incertezas sobre o turismo enquanto tema acadêmico sério conforme inferido por Hall (2005). Para além disso, os esforços que têm sido feitos em prol da desmistificação do turismo como um setor de “algodão doce” e um tema desprovido de teoria e de propriedade intelectual, conforme postulado por Goeldner e Rictchie (2006) podem ser considerados em vão. Associado a isto tem-se a agravante de os educadores que planejam os currículos de turismo na maioria das universidades apresentarem pouca ou nenhuma afinidade com o setor como alertado por Koh (1995), somado à diversidade de currículos em turismo e os diferentes departamentos nas instituições que os desenvolvem como inferido por Cooper et al (1992).

Em relação aos cursos superiores de tecnologia no Brasil, cujo crescimento tem sido significativo, motivado pela necessidade de formação e qualificação de profissionais por meio deste modelo de ensino e pelos incentivos do governo brasileiro, supomos que, se por um lado este modelo de formação pode ser uma oportunidade de suprir à demanda pela formação tecnológica carente em vários sectores nos quatro cantos do Brasil, sobretudo no ensino do turismo, por outro lado percebe-se o surgimento de uma situação inimaginável no contexto da educação superior. Tal se refere ao estabelecimento de indícios de discriminação no âmbito acadêmico da qual estão sendo “vítimas” os graduados provenientes do ensino superior tecnológico. Esta situação já havíamos tomado conhecimento por parte de alguns dos ex-alunos de cursos de tecnologia em Turismo do IFSP, entretanto, tal veio a confirmar-se após ouvirmos Luiz Trigo, professor catedrático da Universidade de São Paulo, declarar de “viva voz” em sua comunicação no X seminário do ANPTUR em 2013 que, “há, efetivamente, registros de discriminação sobre os cursos de tecnologia”. Para melhor esclarecer a questão, embora os graduados tecnólogos estejam amparados pela legislação educacional brasileira de continuarem seus estudos em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutoramento) em universidades brasileiras, na prática parece haver registros de impedimentos de estes efetivarem suas matrículas em programas de pós-graduação nestes níveis ofertados nas universidades de ensino tradicional.

Paradoxalmente, conforme constatamos, a oferta deste modelo de ensino tem sido crescente em várias áreas no Brasil e, particularmente no ensino tecnológico do turismo. Verificamos que a oferta dos cursos superiores de tecnologia em Gestão de Turismo tem-se multiplicado a “olhos vistos”, seja no ensino público, mas principalmente no ensino privado. Observa-se, ainda, que a demanda de candidatos através do Sistema Unificado de Acesso ao Ensino Superior (Sisu) aos cursos superiores de tecnologia em turismo ofertados pela rede federal no Brasil tem sido significativa.

Contudo, percebemos que a literatura acerca de estudos sobre este modelo de ensino é praticamente nula, o que entendemos ser preocupante porquanto da sua considerável importância para o desenvolvimento da educação superior tecnológica em turismo, principalmente nos países emergentes. Tal paradoxo prevalece, ainda, porquanto a literatura evidenciar a respeito da existência de correntes que defendem, declaradamente, a construção de um currículo de carácter não exclusivamente vocacional, neste caso não levando em consideração a demanda por formação profissionalizante extremamente necessária, nomeadamente nos países em desenvolvimento.

Exemplo mais evidente desta necessidade de formação profissional para o turismo está a ser testemunhado no Brasil desde que este foi indicado para sediar dois grandes eventos internacionais, a Copa do Mundo de Futebol da FIFA em 2014 e os Jogos Olímpicos de Verão em 2016. A partir de então, o governo federal brasileiro declarou a urgência na capacitação dos trabalhadores, principalmente daqueles da “linha de frente”, referimos, principalmente, àqueles que estabelecem contato direto com os turistas (taxistas, recepcionistas de hotéis, serviços de informações, etc), buscando, assim, prepará-los, ainda que tardiamente e “a toque de caixa”, por meio de cursos rápidos de línguas estrangeiras, bem como outras competências, visando a melhoria da qualidade dos serviços turísticos.

Entretanto, talvez um dos maiores desafios da educação superior em turismo no Brasil, seja ela da modalidade tradicional ou do modelo tecnológico de ensino, diz respeito à inexistência de programas de formação e/ou capacitação para os profissionais do ensino superior em turismo. A questão torna-se mais emblemática porquanto do aumento significativo da oferta de cursos superiores de turismo nos últimos anos, conforme constatamos, sendo que não se vislumbram iniciativas de ações de formação de professores para atuarem nestes cursos. Adicionalmente, não é raro os casos de

cursos superiores de turismo conterem em seus quadros professores de diferentes áreas do saber, sem entretanto, estes possuírem qualquer noção sobre as “coisas” do turismo como área do conhecimento. Tal situação nos leva a concordar com alguns autores ao questionarem o tipo de formação que os alunos destes cursos superiores de turismo estariam recebendo, uma vez que seus professores muitas vezes não recebem um mínimo de capacitação para a docência, além de serem desprovidos de competências adequadas para o ensino em turismo.

Quanto à oferta de cursos de formação pós-graduada ao nível de mestrado e doutoramento em turismo, que entendemos ser uma forma não de formação, porém de capacitação para a docência no ensino superior, tem sido também bastante incipiente quando confrontada com a demanda de professores candidatos a estes programas. Assim, ao confrontarem a real situação da quase inexistência de programas de capacitação na área do turismo no Brasil, os professores que atuam na docência em turismo vêm-se levados a buscarem programas de capacitação pós-graduada alternativos e em áreas distintas do turismo (geografia, educação, história, economia, engenharias, etc) ou, para aqueles que desejam e/ou têm possibilidade de capacitarem-se e continuarem envolvidos com a pesquisa na área do turismo, devem buscar ingressar num programa em instituição estrangeira.

A respeito do currículo do ensino superior em turismo no Brasil, a literatura nos permite argumentar que, não obstante as críticas declaradas ao currículo vocacional do turismo por parte de alguns estudiosos, tal não surtiu efeito nos cursos superiores de tecnologia. Pelo contrário, a solução acerca das polêmicas sobre a fragmentação do conhecimento, muitas vezes verificadas nos programas tradicionais ofertados, conforme mencionado por Carneiro (2008), no ensino superior tecnológico deu-se com a eliminação de algumas disciplinas da área das humanidades, recebendo o currículo do ensino tecnológico em turismo uma adequação às demandas de formação, conforme ficou demonstrado no modelo curricular do IFSP, um dos Institutos Federais no Brasil, bem como nos modelos dos currículos dos politécnicos em turismo de Portugal. No entanto, devemos concordar, ainda, com Carneiro (2008) quando afirma que o problema não está no oferecimento ou não de determinada UC no currículo, mas na ausência de um efetivo debate transparente e aprofundado que envolva todos os atores (gestores, coordenadores, professores e estudantes) acerca da configuração curricular de um determinado curso superior de turismo.

CAPÍTULO 3

Ensino e aprendizagem do Turismo através das atividades experienciais

We won't meet the needs for more and better higher education until professors become designers of learning experiences and not teachers.³⁹

—LARRY SPENCE (2001)

Introdução

O mundo em constante mutação associado às profundas transformações e incertezas por conta dessas mudanças em diversas áreas do conhecimento, tais como organizacionais, tecnológicas, econômicas, sociais e culturais levam, indubitavelmente, à necessidade de mudança ao nível da forma de entender o processo de ensino e aprendizagem e dos paradigmas que suportam as práticas pedagógicas. Tais mudanças conduzem à renovação das formas de pensar e aprender, desta feita, em claro contraste com os métodos tradicionais.

A relevância que os desafios do presente e do futuro impõem aos diferentes segmentos profissionais tem sido motivo para a importância destinada à educação em que, no entender de Mezomo (1999), a qualidade, a competitividade e a empregabilidade têm sido as palavras de ordem e movedoras dos intervenientes educacionais na formação e qualificação dos estudantes para inserção no mercado de trabalho, demandando, fundamentalmente, na sua educação contínua e na integração num espaço cada vez mais diversificado de cidadania.

Nos currículos superiores de turismo, por exemplo, a aprendizagem experiencial (através de trabalho de campo e de atividades afins) constitui, parte integrante do curso para desenvolver, entre outras, as habilidades de pesquisa dos estudantes no “mundo

³⁹ Não atingiremos as necessidades de uma maior e melhor educação superior até que os professores tornem-se designers de aprendizagem experiencial e não professores

real”. Reconhece-se amplamente que um dos papéis do ensino superior é preparar os graduandos, de forma adequada, para o mercado de trabalho (York, 2004). Neste contexto, a aprendizagem através de atividades experienciais torna-se fulcral para o desenvolvimento de gestores competentes e profissionais reflexivos.

Neste estudo, consideramos analisar as intervenientes das atividades experienciais no ensino e aprendizagem do Turismo, buscando perceber as estratégias de sua implementação no âmbito dos cursos superiores de tecnologia (CST) em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Considerou-se, portanto, como parâmetros de investigação, as atividades experienciais que são implementadas em cursos superiores de turismo em geral e no IFSP em particular, tais como a elaboração de eventos, projetos de pesquisa, e as viagens de campo, utilizadas com a finalidade de permitir ao aluno o contacto e a vivência de experiências profundamente enraizadas no mundo real.

O capítulo foi desenvolvido a partir de uma conceituação sobre o conhecimento, passando pelo entendimento da aprendizagem como parte inerente ao processo educacional, os paradigmas do ensino e aprendizagem pelas atividades experienciais, nomeadamente com base nos estudos de John Dewey e David Kolb, finalizando com uma abordagem sobre as atividades experienciais na educação tecnológica em turismo segundo modelo de Institutos Federais no Brasil. Assim, foi possível apresentar uma reflexão com base na literatura acerca do ensino e aprendizagem por meio da vivência de experiências, apresentando modelos e técnicas utilizados em estudos anteriores que possam resultar eficazes como instrumentos educacionais capazes de auxiliar na construção da aprendizagem dos estudantes em várias áreas do saber, e, em particular, no Turismo.

3.1. O Conhecimento

Em Competências e Socioconstrutivismo, Jonnaert (2009: 104-105), tratando do conhecimento sob uma perspectiva construtivista afirma que os “conhecimentos fazem parte do patrimonio cognitivo do sujeito na medida em que esses conhecimentos são próprios dele e já não são apenas construções sociais como acontece com os saberes,

uma vez que o aluno construiu-os e armazenou-os no seu repertório cognitivo”⁴⁰. O autor cita ainda Glasersfeld (1994), para quem os conhecimentos não são transmissíveis, pelo contrário, são construídos por aquele que aprende e depois mantidos por todo o tempo em que são *viáveis* para o que aprende e, uma vez articulados com outros recursos (afetivos, sociais, contextuais, etc.), esses conhecimentos *viáveis* permitem que o seu autor trate uma série de situações.

Jonnaert (2009: 105) reteve *quatro características* para os conhecimentos numa perspectiva construtivista: os conhecimentos são *construídos* (e não transmitidos); são *temporariamente viáveis* (e não definidos de uma vez para todas); necessitam de uma *prática reflexiva* (e não são admitidos como tais sem serem postos em causa); e estão *situados* em contextos e situações (e não descontextualizados). Finaliza, mencionando que quando falamos de *conhecimentos*, fazemos referência a elementos constitutivos do patrimônio cognitivo do sujeito, as representações e as concepções fazem parte dos conhecimentos de um indivíduo.

Todavia, em *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, o sociólogo Edgar Morin (2002) fala de uma tal incerteza do conhecimento, destacando que o conhecimento é uma aventura incerta que leva em si, e em permanência, o risco de ilusão e de erro. Segundo este autor, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; pelo contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui uma oportunidade para chegar a um conhecimento pertinente, o qual necessita exames, verificações e convergências de índices. Edgar Morin (2002: 92) complementa seu raciocínio inferindo que a vida contém casos sem definição, casos com falsas definições, e sobretudo a ausência de um quadro geral fechado onde se pode isolar um quadro e tratar elementos classificáveis, como no

⁴⁰ A esse respeito, Gelder e Port (1995:1-3), argumentam que processos cognitivos envolvem o cérebro, o corpo e o meio ambiente; entender a cognição é compreender a interação entre os três. [...] “Como fazemos o que fazemos? Como jogamos *tennis*, conversamos, compramos no *shopping*? Como reconhecemos objetos familiares tais como bolas quicando, palavras, sorrisos, caras, piadas? Realizar ações tais como devolver um saque, pronunciar uma palavra, selecionar um livro na prateleira? Os cientistas cognitivos estão interessados em explicar como esses tipos de comportamentos extremamente sofisticados acontecem. Eles têm como objetivo descrever a cognição. Fazendo uma analogia, estes autores argumentam ainda, que, “o sistema cognitivo não é um computador, é um sistema dinâmico”. Não é o cérebro interior e encapsulado. Ao contrário, afirmam, é todo o sistema constituído de sistema nervoso, do corpo e do ambiente. O sistema cognitivo não é um manipulador sequencial discreto de estruturas estáticas de representação, mas sim é uma estrutura mútua e simultânea de influenciar a *mudança*. Os processos não ocorrem no tempo real de mudança em curso do ambiente, do corpo e do sistema nervoso. O sistema cognitivo não interage com outros aspectos do mundo, passando mensagens ou comandos, mas sim continuamente co-evolui com eles.

quadro de mendeleïve, se pode chegar a certezas e conclui com sua já célebre premissa: “Uma vez mais, repetimos, o conhecimento é uma navegação num oceano de incertezas através dos arquipélagos de certezas”.

O conhecimento é um dos pilares fundamentais sobre os quais o ensino-aprendizagem é construído (Do, 2006: 6). “O que constitui o conhecimento? E onde o conhecimento é acessado?”, interroga-se este autor. Estas são duas questões centrais para auxiliar o processo de conexão de conhecimento com a aprendizagem, um processo que deve ocorrer para que haja maiores oportunidades para a produção de inovação e de criatividade.

Corpos de conhecimento existem em dois níveis principais para um aluno: o conhecimento que existe no seio de um domínio específico e conhecimento que é informado e moldado pelo contexto mais amplo da sociedade. Conhecimento encontra-se transformando e sendo transferido a todos os níveis e contextos de aprendizagem. Gabelnick, MacGregor, Matthews e Smith (1990) propõem que os contextos de aprendizagem são estruturas curriculares sobretudo dentro das instituições de ensino que possuem ligações a diferentes disciplinas e áreas temáticas em torno de temas ou abordagens compartilhadas.

3.2. Paradigmas da Aprendizagem

O conceito de aprendizagem é amplo e se refere a um processo permanente que tem início com a vida e só termina com a morte. Dessa forma, bebês, crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas estão constantemente aprendendo. Entre as muitas definições de aprendizagem, apoiamo-nos no conceito de Gagné (1971: 6): “A aprendizagem é inferida quando ocorre uma mudança ou modificação no comportamento, mudança esta que permanece por períodos relativamente longos durante a vida do indivíduo”.

O conhecimento é continuamente derivado e testado na experiência do aluno. William James (1890, citado em Kolb, 1984: 27), em seus estudos sobre a natureza da consciência humana, maravilhou-se com o facto de que a consciência é contínua. Como é isso de acordar de manhã com a mesma consciência, os mesmos pensamentos, sentimentos, memórias e senso de quem fui dormir na noite anterior? Da mesma forma que para Dewey, a continuidade da experiência foi uma verdade em potencial da

existência humana, fundamental para a teoria da aprendizagem:

“... O princípio da continuidade da experiência significa que cada experiência tanto ocupa algo daquelas que ocorreram antes e modifica de alguma forma a qualidade das que ocorrerão a *posteriori* [...]. Conforme um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, expande-se ou contrai-se. Ele não se vê vivendo em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que ele aprendeu no rumo do conhecimento e habilidade em uma situação torna-se um instrumento de compreensão a lidar eficazmente com as situações que se seguem. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuar.” (Dewey, 1938: 35-44, citado em Kolb, 1984: 27)

Devido ao trabalho de Bloom, Krathwohl e Masia (1974), o conceito de aprendizagem passou a ser utilizado pelos educadores para designar também mudanças de interesses, atitudes e valores. Assim, na análise de Gil (2011) e para fins educacionais, pode-se definir aprendizagem como o processo de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e mudança de atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, discussões, pesquisas, etc.

Inúmeros factores podem, ainda, interferir no processo de aprendizagem e incluem, dentre outros: a motivação, a idade, o sexo, o ambiente social, os hábitos de estudo e a memória. Não é intenção aprofundarmos a reflexão em tais factores, pois, muito embora sejam importantes não são objeto de investigação neste estudo. Todavia, não devemos deixar de mencionar que a motivação representa, sem dúvida, um dos factores mais importantes para o aprendizado.

Muitos autores vêem a motivação como decorrente de factores externos, como as condições do ambiente e o professor. Mas quando se procura entender o significado original do conceito, percebe-se sua inadequação. O ponto de partida da motivação para aprender está, pois, segundo Gil (2011: 86), “no reconhecimento por parte do estudante de que tem necessidade de aprender alguma coisa. Esta necessidade é que desperta o seu organismo, dirige-o para um alvo particular – o conhecimento – e o mantém em ação”. O autor chama ainda a atenção para o facto de não se poder rigorosamente afirmar que é o professor que motiva os estudantes a aprender, havendo uma série de recomendações que podem ser feitas para favorecer nos estudantes o estímulo para aprender.

3.3. Processo ensino e aprendizagem experiencial

Desde praticamente a Segunda Guerra Mundial que o ensino e a aprendizagem têm sido alvo de interesse da educação, em geral, e das didáticas, em particular, entretanto, a utilização de estratégias de ensino aprendizagem remonta às origens da própria educação. Segundo Vieira e Vieira (2005: 9, citando Novak, 1998: 1), o questionamento⁴¹ foi uma estratégia de ensino utilizada por Sócrates⁴², no “qual ele fazia questões, sequencialmente, para mostrar o conhecimento que acreditava existir na mente de todas as pessoas, escravos ou imperadores”. Entretanto, segundo os autores, somente mais recentemente é que as estratégias de ensino e aprendizagem assumiram formalmente destaque como elemento constitutivo do processo educativo, fundamentalmente para propiciar a realização de aprendizagens por parte dos alunos.

Não obstante a importância do tema ensino-aprendizagem e as questões atinentes ao seu surgimento e utilização como processo educativo e, de modo comparativo, embora numa outra vertente, porém não menos elucidativa do uso de algumas de suas técnicas, não verificamos na literatura consultada qualquer referência que remonta à denominada “Era Cristã”, ainda que de forma ilustrativa, alguma passagem pela qual seu principal protagonista denominado Jesus, para os Cristãos, utilizava processos de ensino-aprendizagem. Muito mais no intuito de estabelecermos uma associação entre o tema e as ações educacionais pós contemporâneas do que qualquer outra alusão e/ou reverência a este ou aquele princípio doutrinal, crença espiritual ou dogmática, entendemos ser procedente incorporarmos a esta reflexão sobre o ensino-aprendizagem, neste capítulo, um desses momentos de ensinamento por meio da imersão em atividades experienciais levados a efeito na denominada “Era Cristã”.

⁴¹ Como estratégia de ensino, o questionamento é entendido como um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de questões explicitamente concebidas visando determinado(s) objetivo(s) /competência(s) de aprendizagem. O professor formula questões com as mais variadas finalidades que vão desde a verificação da presença ou ausência de conhecimentos até às que se destinam a controlar a participação dos alunos. (Vieira &Vieira, 2005: 44).

⁴² É de salientar que o questionamento socrático tem vindo a ser utilizado desde a antiguidade clássica até aos dias de hoje, especialmente nos domínios da Filosofia, que de uma forma geral é atribuído a Sócrates (470-399 a.C.). Para além deste, também Aristóteles, entre outros, parece ter sido um utilizador desta estratégia. Fazer questões no contexto do questionamento socrático é uma tentativa de encontrar a validade de um argumento, ponto de vista ou proposição (Maiorana, 1991)

Assim, entre algumas das passagens citadas na Bíblia através de seus Livros⁴³, percebem-se nítidos exemplos de ensinamentos levados a efeito há mais de dois mil anos, reproduzidos em forma de parábolas num Livro editado em vários idiomas, lido e apreciado por milhões de pessoas em todo o mundo em que Jesus ensina por meio da experiência, fazendo uso inclusive do questionamento socrático. Destacamos, portanto, uma destas passagens atribuída a um dos evangelistas, Lucas⁴⁴, onde este descreve um dos momentos em que Jesus silencia as autoridades que, percebendo que estão perdendo o controle, tentam fazer uma armadilha que desmoralize a Sua autoridade diante do povo:

“Num desses dias, Jesus estava no Templo, ensinando o povo. Então os chefes dos sacerdotes, os doutores da lei e os anciãos apareceram e disseram: “Diz-nos com que autoridade fazes tais coisas. Quem foi que te deu essa autoridade?” Jesus respondeu: “Eu também vou fazer uma pergunta para vocês. Digam: o batismo de João vinha do céu ou dos homens?” Mas eles comentaram entre si: “Se respondermos que vinha do céu, ele vai dizer: ‘Por que vocês não acreditaram em João?’ Se dissermos que vinha dos homens, todo o povo nos apedrejará, porque está convencido de que João era um profeta.” Então eles responderam que não sabiam de onde vinha. E Jesus disse: “Pois eu também não vou dizer a vocês com que autoridade faço essas coisas”. (Livro de Lucas, capítulo 20, v. 1- 8).

Ao analisarmos este exemplo de ação de ensino-aprendizagem, percebemos que o principal protagonista utiliza, de forma loquaz, estratégias de questionamento na tentativa de encontrar a validade de um argumento. Para além disso, faz uso de quatro tipos de reflexão: a individual, a pública, a reflexão que se realiza na ação e a que se realiza, a *posteriori*, denominada reflexão sobre a ação realizada (Villard & Vergara, 2011).

Entretanto, tais estratégias de ensino/aprendizagem assumiram formalmente destaque como elemento constitutivo do processo educativo somente recentemente,

⁴³ A Bíblia é um conjunto de livros que revelam a vida de Deus presente na história dos homens. (Bíblia Sagrada, Edição Pastoral, 1990)

⁴⁴ O Livro do evangelista Lucas, fala de um determinado caminho de Jesus associando-o à pedagogia que ensina a fazer a história dos pobres que buscam um mundo mais justo e mais humano. Segundo o Livro, Jesus traz o projeto para uma ordem nova, a libertação que leva os homens à relação de partilha e fraternidade (...). Tal como Jesus educa seus discípulos durante a longa viagem relatada por Lucas. (9,51-19,28). (Livro de Lucas, Bíblia Sagrada, Edição Pastoral, 1990).

nomeadamente para propiciar a realização de aprendizagem por parte dos estudantes (Vieira & Vieira, 2005: 10). Os autores destacam ainda que a escolha e utilização de estratégias de ensino depende de vários factores, tais como: os objetivos/competências a atingir/promover. Em articulação com estes, a escolha e utilização de uma dada estratégia pode ser condicionada pelas filiações dos professores relativamente a aspectos como: perspectivas de ensino, modelos de ensino/aprendizagem, papel do professor, papel do aluno, bem como pelos recursos disponíveis. “É importante conhecer estratégias de ensino, possuir dados de investigação sobre a forma como funcionam em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem e quais as potencialidades que possuem, pois, assim, poder-se-á racionalmente escolher a estratégia de ensino mais adequada ao contexto educativo em causa”.

Nesta vertente das estratégias de ensino/aprendizagem, destaca-se o estudo realizado por Villardi e Vergara (2011), em um curso de mestrado em administração, que buscou examinar a prática de ensino-aprendizagem durante e após o processo de aprender a pesquisar, a fim de encontrar resposta sobre a questão de como alunos de mestrado aprendem, por meio de prática experiencial, a realizarem pesquisa qualitativa em um curso de administração. Apoiadas em referencial teórico que trata de processos de ensino-aprendizagem, reflexão e pesquisa qualitativa, as investigadoras realizaram um percurso metodológico inspirado na fenomenologia e na abordagem socio construtivista, privilegiando a experiência vivida de professores e alunos. Chegaram à conclusão de que a vivência de pesquisa de campo e a prática de reflexão pública no e sobre o campo: (a) ampliou a consciência dos participantes sobre a sua importância no processo de ensino/aprendizagem; e (b) revelou duas implicações, que são: pode auxiliar docentes de cursos de mestrado em administração na reflexão de suas próprias práticas, e gestores de IES na formulação de políticas para capacitação de docentes e de políticas didático-pedagógicas.

Examinando os aportes teóricos sobre essa prática, foi possível, segundo conclusão das autoras, identificar pelo menos quatro tipos de reflexão: a individual, a pública, a reflexão que se realiza na ação e a que se realiza, a *posteriori*, denominada reflexão sobre a ação realizada.

Entretanto, abordar o processo ensino/aprendizagem como afirma Bru (1987) é analisá-lo como um sistema ou ainda, conforme menciona Altet (2000: 15), é considerá-lo como a articulação funcional entre dois subsistemas ao mesmo tempo

interdependentes e autônomos (o subsistema ensino e o subsistema aprendizagem), utilizando, também, o termo de processadores em sentido sistêmico. Altet apoia-se em Lerbet (1984), que apresenta as seguintes definições destes conceitos: “um processador é um ‘elemento’ – acontecimento de um sistema, quer dizer, de uma estrutura que gera energia, em sentido *lato*, a partir da informação e da permuta dos conteúdos...”. Numa investigação pedagógica, os processadores serão o professor e os alunos nas suas interações pedagógicas. Diz G. Lerbet, prosseguindo a análise sobre o conceito de processo: “o triângulo (processador x relação funcional x processador) constitui um processo, que se pode definir como a polarização de um desvio energético” (Altet, 2000: 15).

3.4. Teoria de aprendizagem experiencial de Dewey

A teoria da aprendizagem por meio das atividades experienciais deve sua origem ao trabalho realizado por estudiosos do século XX, tais como John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, e outros, “que dedicaram às experiências um papel central em suas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (Kolb & Kolb, 2005: 194). Para estes autores a teoria é delineada em seis proposições: a) a aprendizagem é um processo contínuo; b) toda aprendizagem é reaprendida e as pessoas precisam continuamente rever sua aprendizagem à luz de novas experiências; c) a aprendizagem requer reflexão contínua e um movimento constante de ida e vinda entre reflexão, ação, sentir, e pensar; d) a aprendizagem envolve tudo da pessoa (pensar, sentir e agir), e não apenas as questões cognitivas; e) a aprendizagem envolve, ainda, assimilação contínua entre conhecimento e novas experiências; f) a aprendizagem é o processo de geração do conhecimento.

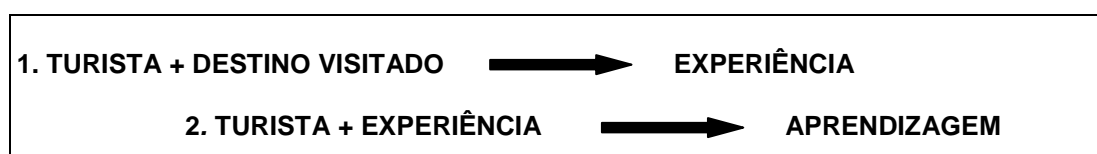
Por sua vez, Hawkins e Weiss (2005: 3), confirmam que muitas vezes o conceito de aprendizagem experiencial, também conhecido como "aprendizagem ativa" ou "aprendizagem aplicada", segundo os autores, é creditado a John Dewey⁴⁵. Sua visão

⁴⁵Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, Kappa Delta Pi, impresso pela primeira vez em 1997. Referências ao trabalho pioneiro de John Dewey sobre o ensino baseado na experiência encontram-se por exemplo, em: Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. Basic Books. “É na...educação progressiva que eu encontro pistas para a construção de um ambiente educacional em que entendimentos genuínos podem tornar-se uma realidade. O modelo existe nos escritos de John Dewey.” p. 199. Roschelle, J. (1995). “*Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience*.” In Falk, J.H., and Dierking, L.D. (Eds.) *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. Washington, DC: American Association of Museums. “O trabalho em vida de Dewey tinha como causa o entendimento das condições que possibilitam a continuidade da investigação, e aqui reside a inspiração mais marcante para os *designers* de experiências interativas.” (p. 49). Ansbacher, T. (1998). Disponível em (<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2151-6952.1998.tb00812.x/pdf>, acessado em 22 novembro 2013.)

era integrar sala de aula e aprendizagem no local de trabalho, de modo a promover a completa auto-realização (Saltmarsh, 1992). A educação experiencial refere-se a atividades de aprendizagem que envolvem o aluno diretamente no fenômeno a ser estudado (Kendall, Duley, Little, Permaul & Rubin, 1996).

John Dewey, um dos mais proeminentes teóricos da educação do nosso tempo, representante da escola filosófica pragmatista e do movimento reformista conhecido como Escola Nova, cujas idéias ainda permanecem atuais e particularmente relevantes para a teoria e prática da educação, escreveu *experience and education* há 60 anos, no final de sua carreira, como uma reedição de sua filosofia educacional e as escolas progressistas que tinha desenvolvido (Ansbacher, 1998: 36). Dewey não aceitava a educação pela instrução e propunha a educação pela ação. Resumidamente, o método se processa a partir de um problema concreto e se efetiva na busca de soluções práticas do mesmo.

Com base na premissa de que “toda a educação genuína se dá pela experiência”, Dewey (1997: 25), acrescenta que isto “não significa que todas as experiências são genuínas ou de dimensões educativas idênticas. Tudo, afirma ele, “depende da qualidade da experiência que se tem. A qualidade de qualquer experiência têm dois aspectos: o imediato, de agradabilidade ou desagradabilidade, e a influência deste sobre as experiências subsequentes ou futuras”.



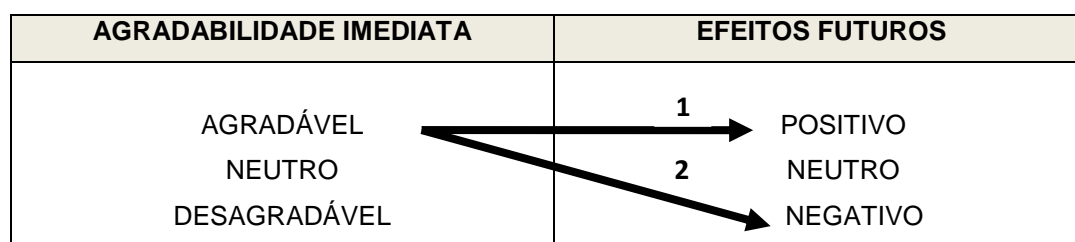
Fonte: (adaptado com base em Ansbacher, 1998)

Figura 3.1 - Dois aspectos da qualidade da experiência de Dewey aplicado ao Turismo

Para clarificar a aplicação da qualidade da experiência de Dewey no turismo, entendemos que os dois aspectos podem ser expressos da seguinte forma: (1) o turista interage com as componentes do destino visitado (patrimônio natural, cultural, população local, etc), e tem uma experiência; (2) o turista assimila a experiência de modo que as experiências subsequentes sejam afetadas. Isto pode ser demonstrado conforme o esquema da figura 3.1.

O termo aprendizagem é empregado aqui no seu sentido mais amplo, abrangendo a aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora. Em suma, a aprendizagem é qualquer resultado duradouro da experiência no destino e o resultado da combinação de tudo o que acontece durante a interação que o turista desenvolve nele. Sejam ou não estes resultados considerados positivos ou educacionais é um julgamento à parte.

Distinguir o prazer imediato de uma experiência dos seus efeitos futuros também fornece esclarecimentos à questão do ensino/entretenimento. Em outras palavras, quanto de entretenimento (lazer) deve conter uma experiência (uma viagem de campo no ensino do turismo, por exemplo), e em que isso prejudica a missão educativa? Tentamos representar esta situação na figura 3.2, que apresenta dois aspectos de experiências de Dewey, avaliado em duas colunas.



Nota: Qualquer combinação é possível. Para o Turismo, 1 é desejável, enquanto 2 deve ser evitado.

Fonte: (adaptado com base em Ansbacher, 1998)

Figura 3.2 - Dois aspectos da experiência de Dewey.

Qualquer combinação entre as duas colunas é possível. Se o objetivo é entretenimento, então apenas a agradabilidade da experiência imediata deve ser considerada. Se, por outro lado, a educação é o objetivo, então o sucesso reside em obter efeitos futuros positivos, neste caso a aprendizagem. Dewey não descarta a possibilidade de experiências desagradáveis gerarem efeitos futuros positivos, mas é razoável supor que as pessoas, e em especial no turismo, não irão, voluntariamente, em busca disto. Assim, o objetivo do professor, nas palavras de Dewey (1997: 27), consiste em “organizar o tipo de experiências que não afastem mas sim engajem o aluno nas suas atividades torna-se, no entanto, mais do que imediatamente agradável uma vez que estas experiências promovem o desenvolvimento de experiências futuras desejáveis”.

Deste modo, Dewey (1997: 27) não vê qualquer conflito entre uma experiência agradável e educativa (como conexão 1 na figura 3.2) e, neste sentido, entretenimento e educação não são incompatíveis. Porém, Dewey adverte também que "uma experiência pode ser imediatamente agradável e ainda promover a formação de uma descuidada falta de atitude", e que "as experiências podem estar tão desconectadas umas das outras que, embora cada uma seja agradável ou mesmo excitante em si, elas não estão ligadas uma à outra cumulativamente". Por outras palavras, uma experiência imediatamente agradável pode conduzir a nenhuma aprendizagem em particular (mostrado como ligação 2 na figura 3.2).

Esta reflexão aplica-se nitidamente ao ensino em turismo, quando tomamos como exemplo a aplicação de atividades experienciais, tais como *field trip*, viagem de campo. A realização de tais atividades produz nos alunos uma perceptível e, até natural, sensação de agradabilidade e excitação, motivada por diversos factores, entre os quais a oportunidade de se encontrarem em "outra atmosfera" diferente do seu ambiente escolar. Contudo, ocorre que, não são raras as vezes em que, para além de estarem desconectadas de outras experiências, a agradabilidade da viagem de campo, na ótica dos alunos pode-se traduzir, exclusivamente, no fator entretenimento que esta produz, o que como afirma Dewey, não há nenhum mal nisso, porém, a questão é saber em que medida essa agradabilidade gera o objetivo maior da experiência, qual seja a aprendizagem. É pouco provável, segundo este autor, que uma instituição de ensino intenciona promover experiências educativas mal sucedidas, mas os possíveis resultados negativos das experiências agradáveis podem não estar sendo levados em consideração, tendendo a passarem despercebidos pelos que defendem que o entretenimento, por si, é factor gerador de aprendizagem. São esses efeitos negativos, no entanto, e não a experiência imediata agradável em si que são motivo de ponderação.

Pelo princípio da interação⁴⁶ de Dewey "uma experiência sempre é o que é devido a uma transação a ter lugar entre um indivíduo e o que, no momento, constitui o seu ambiente" (1997: 43-44). Esta é uma condição externa e pode ser julgada de forma independente de qualquer indivíduo. Dewey reconhece o ambiente como não apenas os arredores físicos de uma pessoa, mas também "pessoas com quem ela está falando, ou o livro que está lendo, ou os brinquedos com os quais está jogando". No turismo, isso

⁴⁶ Dewey propõe dois princípios orientadores – continuidade e interação que "em ativa união entre ambos fornecem a medida para uma educação significativa e o valor de uma experiência".

representaria que a experiência do turista pode ser avaliada por factores tais como a conversa com pessoas do destino visitado, o nível de temperatura e ruído do quarto do hotel, as lojas de artesanatos que se encontram abertas ou fechadas num pleno domingo, etc.

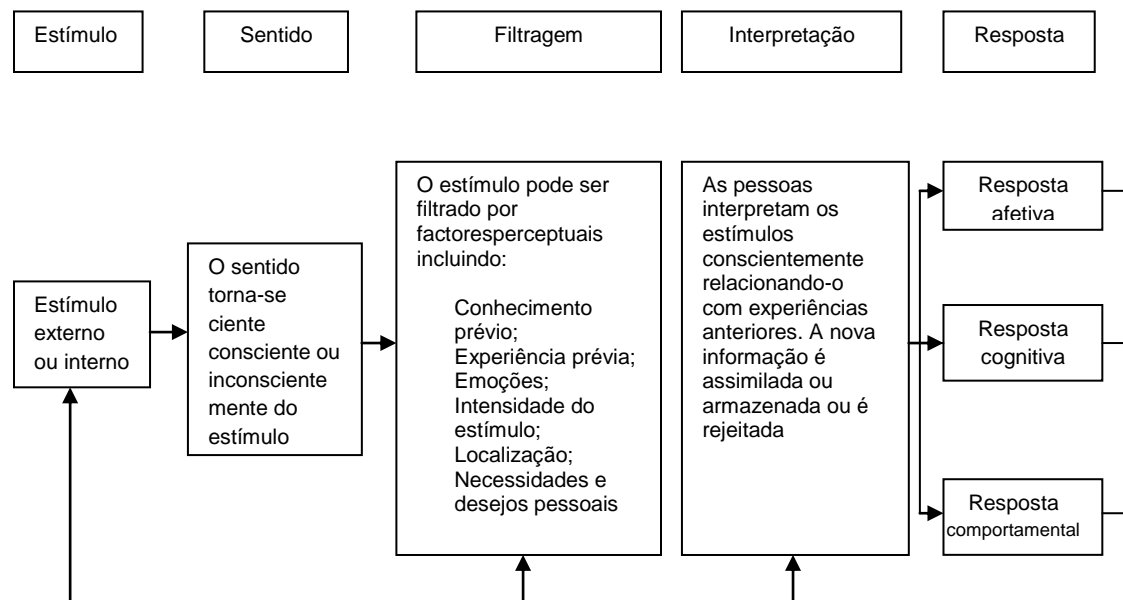
Tomados conjuntamente, os dois princípios de Dewey (interação e continuidade) apresentam quase o mesmo quadro de avaliação e planeamento na experiência de educação em turismo como apontado por Weeden, Woolley e Lester (2011: 352). “A participação em tal comunidade (no caso uma viagem de campo num cruzeiro marítimo), desenvolvida ao longo do tempo (durante o período de um cruzeiro de 7 dias), facilita ainda mais o conhecimento e aprendizagem, não só como resultado da interação do grupo (Conceição & Skibba, 2007), mas também porque a aprendizagem neste contexto vem do ato de participação. Em outras palavras, estar a bordo de um navio de cruzeiro, participando de atividades do navio, e interagindo com a equipe continuamente fornece oportunidades para a aprendizagem experiencial dos estudantes”.

O princípio da continuidade, no entanto, ainda postula que, pelo facto deles (no caso os turistas) virem para o destino, com diferentes histórias individuais, dois turistas não terão a mesma experiência de viagem. Assim, para um professor levar em conta este princípio requer dele avaliar o que realmente está acontecendo na mente do aluno e, Dewey aponta que isto tem sido negligenciado nas escolas tradicionais porque requer tanto habilidade quanto acompanhamento individual.

Beard e Wilson (2006) argumentam que a capacidade de refletir sobre experiências emocionais e sociais ajudam a fazer sentido numa situação e orientar as futuras tomadas de decisão. Neste contexto, a aprendizagem experiencial representa a idéia de uma pessoa interagindo com seu ambiente, sentindo e fazendo sentido aos estímulos do mundo ao redor. O lugar em que a educação tem lugar parece ter influencia sobre a maneira na qual os estudantes se envolvem com as questões da educação (McPhail, 2002, 2003). A relação entre o meio ambiente, os estímulos e a busca de sentido é representada como um modelo de processo de informação desenvolvido por Wilson e Beard (2003) para compreender a diferença e o significado do lugar e a experiência em aprendizagem, figura 3.3.

Wilson e Beard (2003) argumentam que é o ambiente, principalmente lugares e seus elementos (interior / exterior, fixo / flexível e real / virtual), que oferecem o

estímulo para a aprendizagem. Embora o ponto de partida para a aprendizagem possa iniciar com os estímulos tanto internos e/ou externos, são elementos externos, tais como objetos ou pessoas que normalmente dão início ao processo de aprendizagem. É neste contexto que novos locais externos de aprendizagem oferecem oportunidades para a experiência de aprendizagem dos alunos, sobre si mesmos e sua interação com o ambiente (Beard, 2009). Os estímulos são inicialmente processados pelos sentidos que incluem visão, audição, tato, olfacto e paladar, os quais são, então, filtrados por factores perceptivos, tais como o conhecimento e experiência prévias, as emoções, a concepção de si, a intensidade do estímulo, e as necessidades pessoais.



Fonte: adaptado de (Wilson & Beard, 2003)

Figura 3.3 – Processo de aprendizagem por estímulo

Uma das questões problemáticas para aulas com base no ensino experiencial e que se aplica, de forma muito procedente nos casos de atividades no ensino em turismo, é a natureza da liberdade para o aluno e como gerir o controle social sem violar essa liberdade. Dewey (1997) aborda essa questão, primeiramente ao olhar para a natureza da liberdade, distinguindo liberdade de inteligência – que ele afirma ser a única liberdade de importância duradoura –, da liberdade de movimento, que ele vê como um meio e não um fim. Interações espontâneas com aulas experienciais são claramente

desejáveis, podendo gerar impulsos e desejos que são o ponto de partida para uma verdadeira aprendizagem e, a liberdade de movimento tende a incentivar isso.

Mas Dewey também nos adverte que não há crescimento intelectual sem alguma forma de reconstrução, alguns refazer ou redirecionamentos daqueles impulsos e desejos. Assim, o autor sugere que, para se ter controle social que não viole a liberdade pessoal, este controle deve vir da própria comunidade (referimos neste caso aos alunos) e não imposto de fora para dentro. Se os estudantes sentem que são responsáveis e estão contribuindo para sua própria experiência, o controle social cuidará de si mesmo.

No entanto, adaptando esta abordagem para grupos de estudantes de turismo em atividades experienciais (visitas técnicas para exemplificar), é um desafio considerável. Para o caso de saídas, representadas pelas visitas auto-guiadas (aquelas lideradas pelo professor/instrutor/tutor), se o mesmo não estiver operando com esta abordagem previamente, então é pouco provável que o modo de operação seja diferente daquele durante a realização das atividades experienciais (visitas de estudo). Caso as mesmas sejam lideradas/guiadas por profissionais do próprio local visitado, então melhor resultado pode ser obtido, embora haja limites impostos pelo curto espaço de tempo disponível. “Em um grupo, há um senso coletivo de liberdade, irresponsabilidade e impulsividade, que vem acompanhado, sendo um dos muitos factores de grupos que agem de uma forma semelhante durante um período determinado” (Yarnal & Kerstetter, 2005: 369).

Entendemos que, em ambos os casos, a preparação prévia da saída de campo pelo professor e estudantes é fundamental. Tendo os alunos desenvolvido suas próprias questões, situações e problemas e sendo eles providos de atividades que os envolvam em interações com diferentes elementos do destino/local a ser visitado, em vez de ficarem a assistir e ouvir passivamente explicações ou apresentações em forma de “oratórias”, proporcionará aos estudantes maior senso de propriedade, podendo auxiliar a transferência do controle social para os próprios estudantes.

Estudo levado a efeito por Albrecht (2012: 260), sobre o papel e os impactos de apresentações de palestrantes convidados e profissionais em programas de ensino em Gestão de Turismo aborda a questão da aprendizagem experiencial sobre uma vertente semelhante e considera que estas promovem uma valiosa contribuição aos alunos através do que a autora designa de “experiências de aprendizagem autênticas”. Deale (2008: 57) descreve a aprendizagem autêntica como “aprendizagem que se concentra

em atividades educacionais relacionadas com problemas e questões do mundo real”. Esta tem como objetivo permitir aos alunos compreender como os profissionais desempenham suas tarefas de forma significativa (Brown, Collins & Duguid, 1989). Van Oers e Wardekker (1999: 231) comparam a aprendizagem autêntica com a participação em "práticas culturais." Tal pode acontecer por meio de aprendizagem que, neste contexto em particular, coloca professores e alunos em contato uns com os outros e, de facto, a aprendizagem pode ocorrer, envolvendo não necessariamente os professores, mas sim profissionais. Estudo recente na educação em gestão de eventos, área que compartilha algumas características com a da Gestão de Turismo, sugere que “o conhecimento/experiência no campo” é considerado a *expertise* e a capacitação que em muitos precisa melhorar para aumentar a empregabilidade graduada (Junek, Locstone & Mair, 2009: 127).

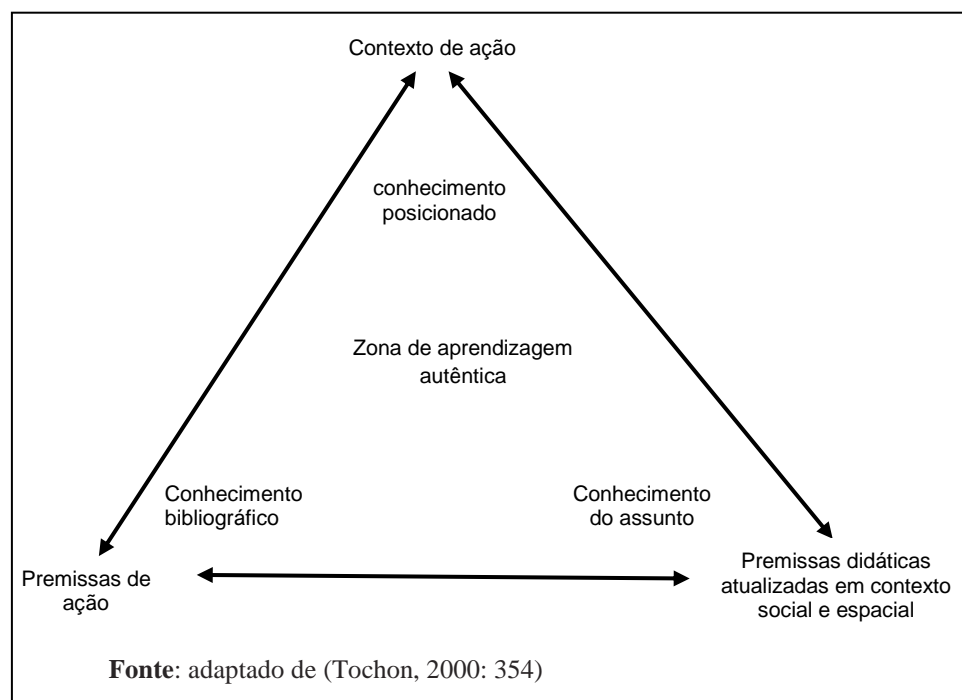


Figura 3.4 – Aprendizagem autêntica e ação

Com base no entendimento de aprendizagem autêntica de Tochon (2000), a figura 3.4 ilustra uma representação envolvendo apresentação de palestrantes convidados, de modo a ligar a experiência do aluno aos saberes disciplinares através da autenticidade. Assim, o conhecimento biográfico situa-se no estudante e forma um agente em potencial de ação. O conhecimento do assunto é domínio do conteúdo da

palestra a conduzir o aluno à aprendizagem. O conhecimento posicionado é o último agente que falta para a realização da experiência de aprendizagem autêntica.

No que se refere aos resultados, o estudo de Albrecht (2012) traz à tona elementos para discussão e reflexão acerca de experiências de atividades autênticas em contextos distintos. Esta autora sugere que apresentações de palestrantes convidados, sejam estes representantes dos setores público ou privado, podem realmente ser vistos como autênticos indutores para o setor de turismo. Além de outros efeitos nos graduandos, podem produzir impactos a longo prazo, tais como sua admissão em redes importantes de relacionamento que, de outro modo, seria inacessível. Bamford (2010) argumenta que tais atividades são importantes não apenas para formar graduados de qualidade, mas também evidenciar suas potencialidades e capacidades aos potenciais empregadores. Os resultados deste estudo sugerem que incentivar a comunicação entre alunos e palestrantes convidados pode ser útil para superar este desafio. Albrecht (2012) sugere, ainda, que o estudo de investigações futuras poderão desvendar o grau em que outros instrumentos de ensino, tais como viagens de campo ou estágios podem servir a objetivos semelhantes.

Uma consideração destaca-se claramente quando a educação é concebida em termos de experiências, Dewey (1997: 73) observa: "Tudo o que pode ser chamado de um estudo, seja aritmética, história, geografia, ou uma das ciências naturais, deve ser derivado de materiais que, à partida, se inserem no âmbito da experiência da vida ordinária". Mas ele prossegue dizendo que "encontrar o material para a aprendizagem dentro da experiência é apenas o primeiro passo. O passo seguinte é o desenvolvimento progressivo daquilo que já é experimentado numa forma mais completa e rica e também mais organizada, uma forma que gradativamente se aproxima do assunto que é apresentado à pessoa hábil e madura".

Ao prescrever a forma de realizar o desenvolvimento desejado da experiência, Dewey (1997: 75) dá uma descrição concisa do que é agora habitualmente chamado de aprendizagem por inquérito. Ele observa que não é suficiente simplesmente oferecer aos alunos novas experiências, os alunos devem ter experiências que apresentem problemas novos, sendo que estes problemas devem atender a duas condições. A primeira é que "o problema seja distinto da experiência que tiveram antes, estando dentro do limite da capacidade dos estudantes no presente". O segundo é que "o problema seja tal que desperte no aluno uma busca ativa de informações para a produção de novas idéias." O

resultado é que "os novos factos e novas ideias assim obtidos tornem-se as bases para novas experiências em que novos problemas são apresentados. O processo é uma espiral contínua".

A sala de aula de aprendizagem-pesquisa é significativamente diferente da sala de aula de aprendizagem tradicional. Assim, também, conceber uma exposição como uma forma de criar experiências que irão apresentar problemas, difere significativamente da abordagem mais comum que vê exposições como uma forma de comunicação. Professores tradicionais tendem a depender de aulas expositivas e livros didáticos para transmitir informações, muitas vezes com pouca relação com a própria experiência de seus alunos.

No âmbito do ensino do turismo, entendemos que esse desenvolvimento desejado da aprendizagem pela experiência a que se refere Dewey pode ser representado em contextos de realização de atividades experienciais do tipo “elaboração de projetos em turismo”, em que os alunos são orientados a planejar um determinado evento que, por sua proposta de aprendizagem, tem a duração de algumas semanas letivas para ser implementado num certo momento. Todas as etapas são por eles próprios estabelecidas e construídas com a supervisão do professor. Durante este processo, um problema surge na sequência de outro problema anterior. Como exemplo, na fase do planejamento do evento os alunos não se apercebem que, antes mesmo de iniciarem uma das suas etapas principais, no caso a captação de recursos, é necessário, ainda, identificarem como que estes recursos serão geridos pela turma durante o planejamento e até à realização do evento. Tais problemas são algumas vezes previstos, porém, em outras não são, levando os alunos à produção constante de novas ideias e experiências.

Kolb (1984) argumenta que a aprendizagem experiencial centra-se na aprendizagem que ocorre no contexto de uma situação ou uma experiência em que a mente constroi o conhecimento tendo em conta a interpretação da experiência com uma realidade externa para construir um significado, o qual é, de certa forma, real para o aluno. Dewey (1997: 89-90) reafirma seu princípio básico de que “a educação deve ser baseada na experiência que é sempre a experiência real de vida de um indivíduo”, juntamente com a advertência de que este tipo de educação é mais difícil e extenuante de seguir do que o ensino tradicional com base na transferência de conhecimentos. Confiante de que esta abordagem para o ensino representa uma grande promessa, o

maior perigo que ele admite à sua aceitação é os “educadores que se declaram adotar os objetivos e métodos da nova educação não serem fiéis a estes na prática”.

3.5. Aprendizagem experiencial de Kolb

A teoria da aprendizagem experiencial, também denominada aprendizagem por meio da experiência, oferece uma visão fundamentalmente diferente do processo de aprendizagem a partir das teorias comportamentais de aprendizagem baseadas na epistemologia empírica ou das mais implícitas teorias de aprendizagem “que estão na base dos métodos tradicionais de educação, métodos que na maior parte são baseados em uma epistemologia idealista racional” (Kolb 1984: 20).

Há, de facto, uma extensa literatura sobre o papel e importância da experiência para facilitar e ampliar a aprendizagem (Weeden *et al.*, 2011: 351). No entender de Boud, Cohen e Walker (1993: 19), “experiência é a base do aprendizado [...] e experiências pessoais significativas são uma força em potencial na aprendizagem”.

Segundo Kolb⁴⁷, esta perspectiva de aprendizagem é denominada “experiencial” por duas razões: a primeira por ter em suas raízes na escola de aprendizagem cognitiva (Dewey, 1938; Lewin, 1951 & Piaget, 1970). A segunda razão é para enfatizar a função central que desempenha uma experiência no processo de aprendizagem. O autor argumenta que isto diferencia a teoria da aprendizagem experiencial de racionalistas e outras teorias cognitivas de aprendizagem que tendem a dar ênfase principalmente à aquisição, manipulação e recolha de símbolos abstratos a partir de teorias de aprendizagem de comportamento que negam qualquer função da consciência e da experiência subjetiva no processo de aprendizagem. Kolb adverte, no entanto, que o objetivo do seu estudo não é colocar a teoria da aprendizagem experiencial como uma terceira alternativa para as teorias de aprendizagem comportamental e cognitiva, mas, pelo contrário, sugerir através da teoria de aprendizagem experiencial uma perspectiva

⁴⁷ Desde a publicação de seu livro *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Kolb, 1984), as idéias do psicólogo organizacional americano David Kolb tem influenciado o trabalho de professores e formadores, especialmente aqueles envolvidos com alunos acima dos 16 anos de idade (Fielding, 1994; Robotham, 1995). A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb é uma das teorias educacionais mais conhecidas no ensino superior. Apresenta uma maneira de estruturar uma sessão ou um curso inteiro utilizando uma aprendizagem em ciclo. As diferentes fases do ciclo estão associadas com os distintos estilos de aprendizagem. Os indivíduos diferem em seus estilos de aprendizagem preferidos e, o reconhecimento disto, é a primeira etapa para elevar a sensibilização dos alunos à abordagens alternativas possíveis. (Healey & Jenkins, 2000: 185).

holística integrativa na aprendizagem que combina experiência, percepção, cognição e comportamento.

A pesquisa de Kolb fornece uma base teórica que está faltando no trabalho de muitos outros escritores (Holman, Pavlica & Thorpe, 1997). "A aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência" (Kolb, 1984: 38). Esta base teórica apresenta uma forma de estruturar e sequenciar o currículo e indica, em particular, como uma sessão ou um curso completo pode ser ensinado para melhorar a aprendizagem do aluno. Kolb sugere que a aprendizagem é cíclica, envolvendo quatro etapas que podem ser referidas como experiência, reflexão, generalização, e testagem (Cowan, 1998).

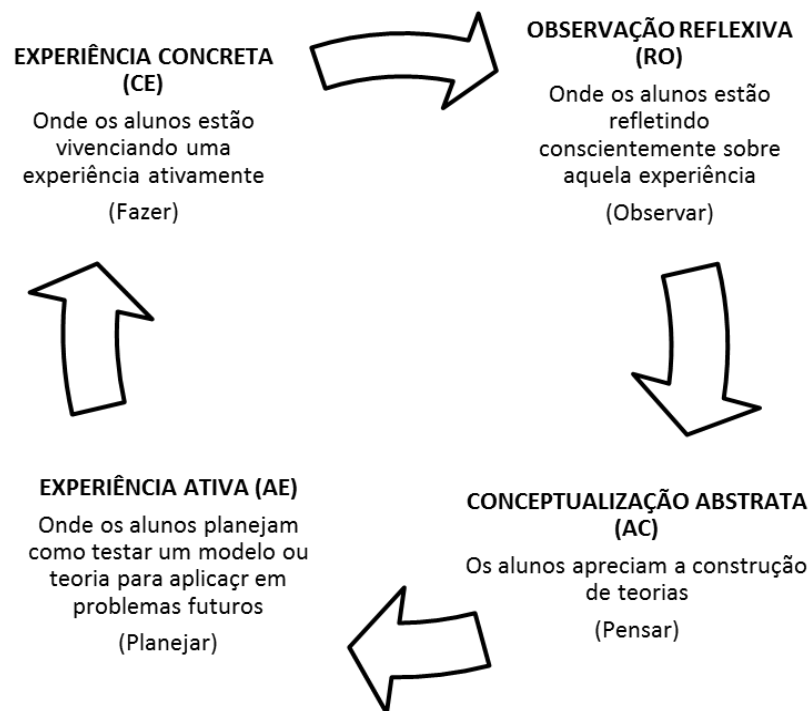
Uma característica importante desta teoria é que as diferentes fases estão associadas aos diferentes estilos de aprendizagem (Gibbs, 1988). Os indivíduos diferem em seus estilos de aprendizagem preferidos, e reconhece-se como sendo esta a primeira etapa para a sensibilização de abordagens alternativas dos alunos de modo a ajudá-los a serem mais flexíveis para atenderem as variadas demandas de situações de aprendizagem.

Kolb, Com base no trabalho anterior de Dewey e Lewin, fornece "uma teoria abrangente e balisar para uma abordagem à educação e à aprendizagem como um processo ao longo da vida, que está solidamente baseada em tradições intelectuais da filosofia e da psicologia social cognitiva" (Zuber-Skerritt 1992a: 98).

Caso como o do modelo Lewiano de pesquisa-ação e treinamento em laboratório que Kolb (1984: 21) afirma ser a aprendizagem mais facilitada através deste processo, porquanto este se inicia se inicia com uma experiência "*in loco*" seguida de uma coleta de dados e observações sobre aquela experiência. Após a análise dos dados e as conclusões oferece um *feedback* para os atores da experiência. Neste caso, a aprendizagem é, então, concebida como um ciclo de quatro fases. Experiência concreta imediata é a base para a observação e reflexão. Estas observações são assimiladas numa "teoria" da qual podem ser deduzidas novas implicações para a ação que servem de guias, agindo para criar novas experiências.

Kolb refere-se a estas quatro fases como experiência concreta (CE), observação reflexiva (RO), conceituação abstrata (AC) e experimentação ativa (AE). Estas seguem-se umas às outras num ciclo (Figura 3.5). O aluno se movimenta em sequência através do ciclo que tem a base inicial na experiência (CE). A experiência fornece a base para a

observação e reflexão que tornam-se numa idéia, imagem ou teoria a partir das quais podem derivar-se e testar-se implicações para futuras ações. A aprendizagem efetiva ocorre quando o aluno possui ou adquire habilidades para imergir abertamente em novas experiências (CE) para refletir sobre aquelas experiências (RO), para integrar as observações em concepções abstratas ou teorias (AC) e utilizar aquelas teorias para orientar a tomada de decisão e a ação experiencial para a solução de problemas (AE) (Wallace, 1996). Em última análise, aprender pela experiência permite aos alunos transformarem os seus conceitos recém descobertos em experiências do mundo real as quais terão que enfrentar em suas carreiras profissionais. Assim, o ciclo de aprendizagem fornece *feedback* que é a base para a nova ação e avaliação das consequências desta ação.



Fonte: Modelo de aprendizagem experiencial (adaptado de Kolb, 1984)

Figura 3.5 - Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, com base no modelo Lewiano

Como o próprio nome indica, a teoria da aprendizagem experiencial destaca a importância de atividades experienciais, tais como trabalho de campo e sessões de laboratório, no entanto, ela não prioriza as formas de aprendizagem (Healey & Jenkins,

2000). O que é importante é conduzir o aluno, sistematicamente, através de cada fase sequencial do ciclo, assegurando que as ligações eficazes ocorram entre cada uma delas.

Para exemplificar uma aplicação do constructo do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, tomamos como exemplo investigação levada a efeito por Dellaportas e Hassall (2013: 28) que, com base no modelo de Kolb (1984), foi aplicada a alunos do último ano de um programa de graduação em ciências contábeis, imediatamente após a realização de cada viagem de campo que estes fizeram para uma instituição prisional a fim de extrair suas emoções e opiniões sobre a experiência em conhecer internos que cumpriam penas por delitos contábeis. O instrumento de investigação era composto de quatro perguntas abertas para induzir respostas intelectuais e emocionais dos alunos sobre a viagem de campo. Com base nos elementos de Kolb (1984), as perguntas do inquérito foram ligadas aos estímulos de Wilson e Beard (2003) (Quadro 3.1).

Quadro 3.1 – Questões subjacentes à recolha e análise de dados

Elementos da aprendizagem experiencial de Kolb (1984)		Estímulos de Beard & Wilson (2003)	Perguntas do inquérito
Experiência concreta (CE)	Processo de tornar-se pleno e abertamente envolvido numa nova experiência com base em sentimentos e emoções	Afetivo	1.O que aconteceu – seus pensamentos e percepções na altura da experiência?
Observação reflexiva (RO)	Observação cuidadosa e contemplativa das experiências a partir de várias perspectivas para entender o significado das idéias e situações e perceber diferentes pontos de vista nos julgamentos	Cognitivo	2.Quais teriam sido suas cruciais reflexões e o que você entendeu a partir da experiência (visitar um estabelecimento prisional e reunir-se com internos)
Conceptualização abstrata (AC)	Raciocínio lógico, criando conceitos e extraindo conclusões a partir de reflexões		3.Quais suas conclusões e o que aprendeu da experiência?
Experimentação ativa (AE)	Resolução de problemas e tomada de decisões, testando teorias na prática e fazer as coisas acontecerem	Comportamental	4.Que regra importante, orientações ou propostas comportamental você incluiria em qualquer decisão futura, se confrontar-se com situações semelhantes?

Fonte: adaptado de Dellaportas e Hassall (2003: 28)

A pergunta 1 foi concebida para captar observações e emoções dos estudantes em visitar um estabelecimento prisional, encontrar presidiários e ouvir suas histórias (resposta afetiva dos alunos a partir de experiências concretas). A pergunta 2 e 3

induziam a respostas que buscavam captar novas formas de pensamento que poderiam ter evoluído a partir da viagem de campo (resposta cognitiva dos alunos a partir de observação e reflexão conceptual). A pergunta 4 identificou estratégias comportamentais resultantes de mudanças de atitude (resposta comportamental dos alunos pela experimentação ativa).

Dois eixos principais estão por trás do ciclo de Kolb: uma dimensão conceitualização abstrata-experiência concreta (AC-CE) e uma dimensão experimentação ativa- observação reflexiva (AE-RO). Estas refletem as duas dimensões principais do processo de aprendizagem que correspondem às duas principais maneiras pelas quais nós aprendemos.

O primeiro é a forma como percebemos ou captamos novas informações ou experiências e o segundo é a forma como processamos ou transformamos o que percebemos (Smith & Kolb, 1986). A maneira como percebemos a experiência varia entre imergirmo-nos na experiência usando nossos sentidos e sentimentos de uma forma “concreta” para pensar “abstratamente”, usando a lógica e a razão. Tendo percebido a experiência, precisamos compreendê-la por meio da sua transformação. Aqui, os indivíduos diferem em suas predileções por fazer (experimentação ativa) e assistir (observação reflexiva) (Fielding, 1994).

Dois aspectos deste modelo de aprendizagem são, particularmente, dignos de nota, segundo Kolb (1984). Primeiramente sua ênfase na experiência concreta “instântanea” para validar e testar conceitos abstratos. Experiência pessoal imediata é o ponto central para a aprendizagem, dando vida, textura e significado pessoal subjetivo para conceitos abstratos e, ao mesmo tempo, proporcionar um concreto partilhamento da publicidade como ponto de referência para testar as implicações e validações das ideias geradas durante o processo de aprendizagem. “Quando seres humanos conjugam uma experiência, eles podem compartilhá-la completamente, concretamente e abstratamente” (Kolb, 1984: 21).

Segundo aspecto, a pesquisa-ação e o treinamento em laboratório são baseados em processos de *feedback*. Kolb argumenta que Lewin e seus seguidores acreditavam que muito da ineficácia individual e organizacional poderia ser atribuída a uma ausência de processos de *feedback* adequados. Estes resultados ineficazes devem-se tanto por um desequilíbrio entre observação e ação – quanto de uma tendência dos indivíduos e organizações enfatizarem decisões e ações às custas de coleta de informações, ou de

uma tendência a prenderem-se aos dados coletados e analisados. O objetivo do método de laboratório e pesquisa-ação é integrar estas duas perspectivas em um objetivo eficaz direcionado ao processo de aprendizagem.

O modelo oferece uma crítica explícita aos programas altamente teóricos ou os cursos que não valorizam a experiência prévia ou conhecimento dos alunos. É igualmente crítico das atividades (por exemplo, certos cursos de campo, simulações e jogos), onde os alunos recebem pouca preparação para a experiência ou nenhuma chance efetiva para refletir sobre a experiência de modo a relacioná-la à sua mais ampla leitura ou para os aspectos mais teóricos do curso (Jenkins, 1997).

E, ao refletirmos sobre o ensino do turismo, percebemos que esta crítica é oportunamente cabível e deve ser levada em consideração. Muito embora se perceba uma valorização da experiência em programas de ensino do turismo, há casos em que tais atividades são aplicadas sem que os alunos recebam uma orientação adequada, sobretudo antes da experiência ocorrer, acarretando situações em que estes demonstram, insegurança, desorientação e ausência de informação concreta prévia sobre a atividade. Assim, é pouco provável haver ligações eficazes entre as quatro fases do ciclo experiencial, conforme postulado por Kolb.

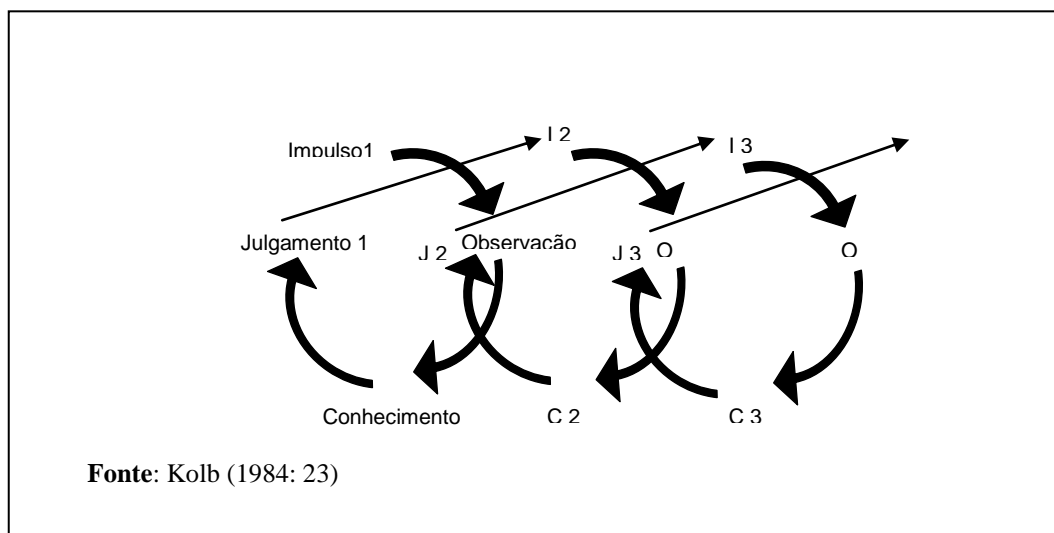


Figura 3.6 – Modelo de aprendizagem experiencial de Dewey

Já o modelo de aprendizagem experiencial de Dewey representado na figura 3.6, Kolb o descreve como que apresentando uma semelhança na sua descrição de

aprendizagem com o modelo de Lewin, pela ênfase na aprendizagem como um processo dialético integrando experiência e conceitos, observações e ação.

O impulso de experiências dão idéias à sua força propulsora, e as idéias dão sentido ao impulso. O adiamento da ação imediata é essencial para a observação e o julgamento para intervir, e a ação é essencial para a realização da finalidade.

No caso do modelo de Piaget, as dimensões da experiência, conceito e reflexão formam a base contínua para o desenvolvimento do pensamento adulto. Desenvolvimento desde a infância até à idade adulta passa de uma visão concreta fenomenológica do mundo para uma visão construtivista abstrata, de uma visão egocêntrica ativa a uma forma internalizada reflexiva de saber. Piaget também sustentou que estes têm sido os principais rumos do desenvolvimento no conhecimento científico (Piaget, 1970, citado em Kolb, 1984: 23). A obra de Piaget identificou quatro fases principais do crescimento cognitivo que surgem desde o nascimento até aproximadamente à idade de 14-16 anos.

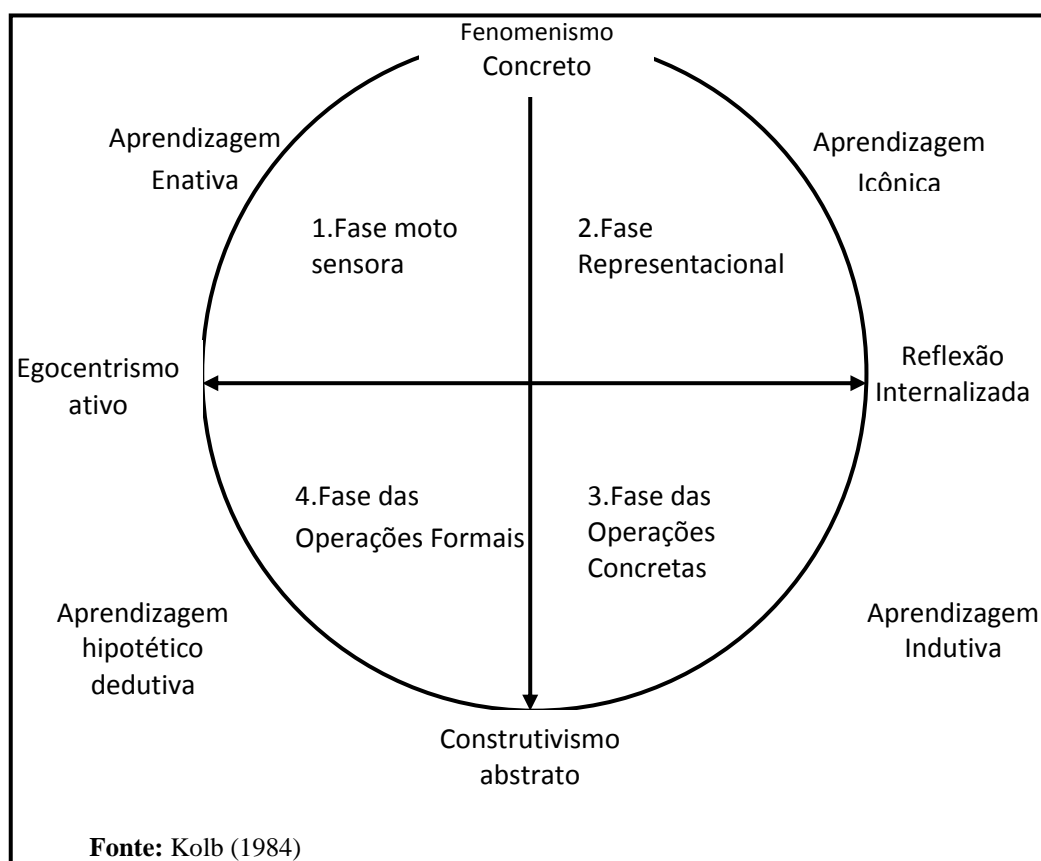


Figura 3.7 - Teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget

A figura 3.7 representa uma ilustração sintetizada desta teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, identificando os processos básicos de desenvolvimento que moldam o processo de aprendizagem básica de adultos.

Um elemento crucial da eficácia da aprendizagem experiencial surge do processo de reflexão⁴⁸, ou seja, “a consideração intencional de uma experiência à luz dos objetivos específicos de aprendizagem” (Hatcher & Bringle, 1997: 153). Estes autores sugerem cinco propostas de ensino para uma reflexão efetiva para auxiliar os estudantes a otimizarem o aspecto da situação da “vida real”: a) integrar a experiência com os objetivos de aprendizagem; b) direcionar para as atividades de viagem; c) programar atividades regularmente; d) permitir o *feedback* e a avaliação; e) incluir a clareza de valores.

Estas experiências concretas e observações reflexivas são essenciais para a aprendizagem (Dewey, 1997; Kolb, 1984). Joplin, (1981, citado em u, 2011: 180), por sua vez caracteriza a educação por meio das atividades experienciais como um elevado envolvimento do aluno no processo de aprendizagem em que: (1) a aprendizagem é baseada no aluno com os conhecimentos do aluno; (2) os alunos participam através de experiências organizadas; (3) a aprendizagem dos alunos é de natureza pessoal.

Neste contexto, importa destacar algumas atividades experienciais desenvolvidas por estudiosos como Wong e Wong (2009), que aplicaram o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, representada no quadro 3.2, a uma viagem de campo na área do ensino do turismo e hotelaria, confirmando o pressuposto de Kolb que, embora os estudantes possam iniciar em qualquer fase do ciclo, a aprendizagem torna-se mais eficaz quando são completados todas as fases. Se os estudantes não estão motivados a

⁴⁸ A esse respeito cabe mencionar que Schön (2000: 31) usa a expressão *conhecer-na-ação* para referir-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na* ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita [...]. Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções* [...]. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão, porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “factos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. Adicionalmente, Schön argumenta sobre uma reflexão-na-ação que tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente, afirma o autor, sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (Schön, 2000: 33).

completarem o ciclo através de reflexão, então a experiência nem sempre será educativa e pode meramente reforçar estereótipos e apoiar suposições imprecisas (Young, 2002).

Quadro 3.2 – Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984)

Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb	
Estágio	Descrição
Experiência concreta	Atividades experienciais são desenvolvidas para desafios pessoais e em equipe
Observação reflexiva	O tutor tem um papel importante em motivar os estudantes a refletir, descrever, comunicar e aprender através de suas experiências.
Links entre conceitos e teorias	Os estudantes utilizam suas próprias experiências e teorias para construir conclusões sobre experiências.
Experimentação e aplicação	Os estudantes podem aplicar sua nova aprendizagem a experiências anteriores

Fonte: adaptado de Wong e Wong (2009: 25)

Estudos recentes como os de Gretzel, Jamal, Stronza e Nepal (2008); Sanders e Armstrong (2008) e Wong e Wong (2008), que examinaram a função das viagens de campo e do ensino-aprendizagem por meio da experiência nos cursos de turismo e hotelaria demonstraram que os métodos e técnicas utilizados nestas atividades resultaram em respostas positivas por parte dos estudantes e a certeza de que a aprendizagem pode ser fortalecida. Exemplos desta natureza podem ser atribuídos às atividades promovidas e os estudos de investigadores como Xie (2004), que organizou uma excursão (viagem de campo) de quatro dias às Cataratas do Niágara para seus estudantes de turismo (Bowling Green State University, n = 15) e, de uma forma geral, o resultado mostrou que tais viagens de campo podem ter efeitos importantes sobre a formação dos alunos dos cursos de turismo. Os estudantes comentaram que a viagem de campo foi um bonus e ajudou a tornar o material das aulas mais real. Wong e Wong (2008) organizaram três viagens de campo diferentes, de 2 dias, a Cantão, Macau e Perl River Delta na China para os alunos do curso de turismo e hospitalidade (Hong Kong Polytechnic University, n = 305). A avaliação global dos estudantes sobre as viagens de campo foi medida utilizando 20 itens atitudinais com uma pontuação média satisfatória de 4.9 em 7 (Wong & Wong, 2008: 248). Seus estudos resultaram em relatos de estudantes nos quais “eles puderam relacionar a viagem de campo com os objetivos de aprendizagem dos temas (média = 4.5 de 7)” e “A viagem de campo reforçou minha

aprendizagem nesse tema (média = 4.4 de 7)” e “O debriefing⁴⁹ após a viagem de campo foi útil para meu aprendizado sobre o assunto (média = 4.2 de 7)” (Wong & Wong, 2008: 248).

Durante um período de oito dias, Gretzel, Jamal e Stronza (2008), organizaram uma viagem de campo para estudantes de turismo (Texas A & M University, n = 35) à Península de Yucatán, no México. Uma técnica para medir atitudes pós a viagem de campo dos estudantes foi através de seus documentos de reflexão. Relatórios de viagem foram utilizados para mensurar atitudes pós viagem de campo dos estudantes. Os instrutores relataram um número de estudantes apresentando bons conhecimentos pessoais e a evidência de uma compreensão profunda do material do curso. A maioria dos estudantes expressaram uma atitude positiva em relação à viagem de campo, afirmando que esta os ajudou porque proporcionou a vivência de uma experiência em primeira mão, que ultrapassa em muito a informação constante nos livros ou transmitida pelo professor em sala de aula.

Como parte de um curso de Gestão de Turismo, Sanders e Armstrong (2008) organizaram uma viagem de campo de um dia a Braidwood, *New South Wales*, Austrália (Universidade de Canberra, n = 60). Um questionário com 25 itens sobre a sua experiência de viagem de campo revelou atitudes positivas em relação à experiência. A resposta com maior destaque no inquérito foi: "Acho que aprendi mais sobre este destino visitando-o do que o faria através de livros ou da Internet" (Sanders & Armstrong, 2008: 33).

No que se refere à aplicação dos constructos de Dewey, particularmente em relação ao “aprender a aprender”, e ao uso dos modelos de configurações experienciais de Kolb, estes puderam ser verificados através do trabalho de Souza (2012), que procurou perceber as intervenientes das atividades experienciais na aprendizagem dos estudantes de turismo de uma Escola Politécnica (Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, n = 25). No quadro 3.3 podem-se observar as percepções que estes alunos têm das atividades experienciais que lhes foram proporcionadas pelo curso.

⁴⁹ Para Sims (2002), *debriefing* pode ser definido como a análise pós-experiência concebida para fornecer esclarecimentos sobre as abordagens de aprendizagem experiencial utilizadas no ensino. Pearson e Smith (1986: 156), oferecem a seguinte visão sobre a relação entre a experiência de aprendizagem e a fase de esclarecimento: “a experiência ativa é envolvente e interessante, mesmo emocionante. *Debriefing* significa a cessação deste momento experiencial e a decisão deliberada de refletir sobre a ação”.

Quadro 3.3 – Representações das atividades experienciais dos alunos da ESHTe

COMPETÊNCIAS PROPORCIONADAS PELAS ATIVIDADES EXPERIENCIAIS			
ASSERTIVAS	Pouco	Bastante	Muitíssimo
1. Planejar uma atividade no turismo	7%	56%	37%
2. Planejar uma atividade acadêmica	4%	56%	37%
3. Adequar os conteúdos das unidades curriculares ao nível do meu desenvolvimento	7%	56%	37%
4. Melhorar o conhecimento sobre o conteúdo dos programas de outras unidades curriculares do curso	41%	30%	26%
5. Desenvolver competências ao nível do trabalho em equipe	11%	37%	52%
6. Conhecer comportamentos diferentes dos colegas da equipe	0%	37%	59%

Fonte: (Souza, 2012)

Em termos gerais os resultados indicam que os alunos identificaram de maneira muito positiva o que as atividades experienciais lhes permitiram aprender durante o curso, com destaque para o desenvolvimento de competências dos domínios do saber fazer (Dewey, 1997) e do trabalho em equipe, ligadas ao conhecimento dos comportamentos dos colegas (Kolb, 1984), ambas com valores de positividade superiores a 90%.

Estes estudos descrevem três benefícios principais da educação por meio do envolvimento em actividades experienciais (Wright, 2000): (1) para incentivar os alunos a aprender conceitos sociológicos abstratos através de situações concretas; (2) para criar experiências de trabalho prático, e (3) para desenvolver a imaginação sociológica dos alunos, a capacidade de relacionar suas próprias experiências pessoais com questões estruturais.

Keeton e Tate (1978, citado em Conceição & Skibba, 2007: 20) referem-se, ainda à aprendizagem por meio da experiência como “aprendizagem em que o aluno está em contato direto com a realidade sendo estudada”, em oposição à “aprendizagem em que apenas lê, ouve, fala ou escreve sobre estas realidades, mas nunca entra em contato com elas como parte da experiência de aprendizagem.” A este respeito, há muito argumenta-se no sentido de os professores mudarem as suas práticas, de modo a despendem menos tempo a transmitir informação e a dedicarem mais atenção à promoção das capacidades de pensamento dos alunos (Newman, Onosko & Stevenson, 1988). Isto porque, não obstante o relato de exemplos de professores ou de programas de formação que se centram no ensino reflexivo, há evidências claras que na maior parte

das aulas o paradigma transmissor persiste: os professores fornecem informação e os alunos memorizam-na (Goodlad, 1983; Newmann et al., 1988; Piette, 1996).

Entretanto, o que seria o ensino-aprendizagem ao nível reflexivo? Bigge (1977: 323) afirma que, aprendizagem ao nível reflexivo é o exame crítico cuidadoso de uma ideia ou tópico de conhecimento à luz da evidência que a apoia e que pode ser testada e das conclusões em direção para as quais aponta. “... Ao invés de receberem do professor um conjunto de factos e generalizações, os alunos são confrontados com algo que é problemático – pouco claro ou enigmático”.

Quanto ao ensino ao nível da reflexão, Bigge (1977), afirma que exige por parte do aluno uma participação mais ativa, uma atitude mais crítica em relação ao pensamento convencional, mais imaginação e criatividade. O ensino pela reflexão faz com que o ambiente da classe seja mais vivo e excitante, mais crítico e penetrante e mais aberta a ideias novas e originais. Além disto, o tipo de investigação levado a efeito por uma classe atuando neste nível, tende a ser mais rigoroso e gerar mais trabalho que uma classe atuando ao nível da compreensão. “... Se o ensino-aprendizagem em nível da reflexão for realizado com êxito, os alunos absorverão um número maior de *insights* testados em carácter de generalizações, tendo maior habilidade para desenvolver e solucionar problemas por si mesmos.” (Bigge, 1977: 324).

Para Hawkins e Vinton (1973: 137), o ambiente de aprendizagem deve facilitar a aquisição de conceitos amplos e não factos concretos, possibilitar o conhecimento de como obter e processar informações, em vez de como memorizar informações disponíveis. Deve incentivar a atividade imaginativa e criativa. Suas principais atividades devem ser orientadas para a experiência, a resolução de problemas e as investigações ao contrário de exercícios maçantes e repetitivos.

Uma das grandes mudanças que a adaptação do ensino superior europeu à Declaração de Bolonha⁵⁰ veio trazer, vinha já sendo veiculada por vários estudos na área da educação (Gil, 2011). A formação deixa de ser centrada no ensino e passa a ser centrada na aprendizagem, ou seja, nos agentes aprendentes (DGES [on-line]; López-Bonilla & López-

⁵⁰ O tratado de Bologna é um compromisso firmado entre os signatários de 29 países europeus, em 1999, para aumentar a competitividade e a empregabilidade internacional do sistema de ensino superior europeu. A proposta visa um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis, promoção de mobilidade entre estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo além da promoção do desenvolvimento da grade curricular, cooperação interinstitucional, e programas integrados de estudo, de formação e investigação. Por outro lado, o processo de Bolonha salienta a importância de qualificar os cidadãos europeus, promovendo habilidades e conhecimentos que dará ênfase a sua mobilidade e a internacionalização de carreiras (Declaração de Bolonha, 1999).

Bonilla, 2012). O enfoque tradicional do processo de ensino-aprendizagem, aquele que se centra no ensino enciclopédico em que o professor é um transmissor de conhecimentos, deixa de ter um papel de destaque, passando a dar-se mais importância ao enfoque prático, onde a ênfase se centra no desenvolvimento de competências e atitudes, e no enfoque crítico-reflexivo, que se baseia na reflexão, tomada de decisão ou confronto de ideias e concepções para resolver problemas.

A alteração nos paradigmas educacionais que daqui advém pressupõe que as metodologias de ensino/aprendizagem devem permitir o desenvolvimento de competências específicas, mas também horizontais, isto é, o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender (Getz, 2007), a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipe, a adaptação à mudança, entre outras (DGES [on-line]; Musa et al., (2011), bem como uma prática interdisciplinar. Segundo Azevedo e Andrade (2007: 259), “a interdisciplinaridade é o elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das disciplinas com a realidade. (...) Assim, professor e aluno deverão estabelecer diferentes interconexões entre a epistemologia dos conhecimentos e o mundo que os cerca a fim de exercitar cotidianamente seus saberes e as relações entre teoria e prática”. Neste sentido, ao contrário de se menosprezar a teoria, essencial para que o aluno tenha a fundamentação para poder aplicar a prática (Jarmendia et al, 2007), acrescenta-se a sua relação com a prática, fundamental para a mudança de comportamento inerente ao processo de aprendizagem (Getz, 2007; Machado et al, 2010).

Destarte, entende-se que a educação é mais do que transferência de informação. É necessário que se desenvolva também um modelo mental para assimilar a informação, de forma a que a educação possa permitir uma postura de adaptação a um mundo em constante mudança, ajudando a que os alunos se tornem aprendentes para a vida (Comissão Europeia - CE, 2012; Getz, 2007).

Todavia, importa referir que os estudos sobre o ensino e a aprendizagem por meio das atividades experienciais ainda são incipientes. Wong e Wong (2009) alertam, para tal, em relação às viagens de campo nos cursos de turismo e hotelaria, afirmando que dado o recurso às viagens por parte dos programas educacionais, é surpreendente que a literatura acadêmica pouco se tenha debruçado sobre o impacto dessas mesmas viagens na aprendizagem dos alunos nos programas de turismo.

Na mesma linha, embora não apresentando parâmetros de investigação, Xie (2004) faz um alerta pertinente e sobretudo muito preocupante, ao supor que a escassa abordagem dos efeitos das viagens de campo nos alunos pode estar relacionada com o facto destas viagens, enquanto componentes de um curso de turismo, serem percebidas apenas como momentos de férias ou feriados tendo pouco ou nenhum propósito significativo de ensino.

O argumento de Xie (2004) não deve ser visto com descaso ou descrédito, muito menos negligenciado principalmente pelos cursos de turismo. Ao contrário, merece dedicada atenção no âmbito do ensino nesta área de serviços, isto porque esta percepção de Xie a respeito das viagens de campo tem sido motivo de debates, ainda que de forma tímida, por alguns professores, sobretudo no âmbito daqueles que conduzem viagens de campo nos cursos superiores de turismo no Brasil. Tais viagens, nomeadamente componentes dos programas destes cursos, são oferecidas como atividades experienciais e geralmente proporcionam o envolvimento da maioria dos alunos de uma classe desde o seu planeamento até à execução da mesma. Entretanto, percebe-se que, dado o entendimento difuso da proposta da atividade, sobretudo por uma determinada parcela de alunos, a aprendizagem ao final dos trabalhos pode não representar aquilo que efetivamente foi estabelecido nos objetivos ao longo do seu planeamento.

Para além disto, o esforço do professor para alcançar os objetivos da atividade pode, sobretudo, ser considerado em vão. Em parte, tal se deve, supostamente, a alguns factores tais como o entendimento equivocado dos alunos a respeito do significado de determinadas atividades (no caso das viagens de campo nos cursos de turismo), ou mesmo o facto de os alunos receberem pouca preparação para a experiência ou nenhuma chance efetiva para refletir sobre a atividade conforme mencionado em (Jenkins, 1997).

Assim, imbuídos de uma percepção um tanto equivocada sobre a viagem de campo, os alunos podem estar a percebê-la, exclusivamente, como uma atividade de entretenimento e, uma exarcebada sensação de euforia e expectativa passa a prevalecer em boa parte deles já a partir do lançamento da proposta, mas principalmente, durante a realização da atividade, o que nos leva a questionar se essa “agradabilidade positiva”, parafraseando Dewey (1997), gera o objetivo maior da experiência, qual seja, a aprendizagem. Embora não seja objeto de estudo nesta investigação, seriam convenientes estudos futuros que buscassem analisar algumas variáveis tais como as

atitudes, constrangimentos percebidos e comportamentos dos alunos antes, durante e depois das viagens de campo nos cursos de tecnologia em turismo do IFSP.

Na *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, foram definidos quatro pilares da educação, que devem ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Esses pilares são: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver com os outros e d) aprender a ser. Portanto, percebe-se que estes pilares vão muito além da simples informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Abarcam toda a formação humana e social da pessoa. Objetivos desta natureza envolvem conhecimento, comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saber, saber-fazer e saber-ser. É pouco provável que possam ser atingidos com um ensino livresco, fragmentado, conteudista, estereotipado, estagnado. Exigem, portanto, novas perspectivas, uma nova visão da educação.

Como resumo, a aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é gerado “através da transformação da experiência” (Kolb, 1984: 38). Esta definição enfatiza vários aspectos críticos do processo de aprendizagem, visto na perspectiva experiencial. A primeira é a ênfase no processo de adaptação e aprendizagem ao invés de conteúdos ou de resultados. O segundo é que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado, e não uma entidade independente a serem adquiridos ou transmitidos. Em terceiro lugar, a aprendizagem transforma a experiência em ambas as formas: objetiva e subjetiva. Finalmente, para compreender a aprendizagem, devemos entender a natureza do conhecimento, e vice-versa (Kolb, 1984).

3.6. Aprendizagem em contexto real

Outra vertente que se tem considerado como uma mudança e renovação pós-contemporânea no contexto de experiências de aprendizagem está associada às potencialidades da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)⁵¹ no desenvolvimento

⁵¹ A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), remonta à década de 1960 tendo lugar na Escola de Medicina da Universidade de Mc Master em Hamilton, Ontário, Canadá e, durante muitos anos ficou restrita à formação de profissionais da área da saúde. O sucesso alcançado nesta área fez com que esta metodologia se expandisse para outras áreas do conhecimento, tal como a engenharia, gestão de empresas, economia, sociologia, sendo uma metodologia que visa a participação do estudante, o desenvolvimento da sua capacidade crítica e da sua auto-aprendizagem, em contato com os problemas reais. (Camp, 1996; Herreid, 2003, citados em Seabra et al, 2008).

de experiências de aprendizagem significativas em várias áreas do conhecimento. Nesta metodologia, os estudantes, organizados em pequenos grupos, com o apoio de um tutor, defrontam-se com um problema que habitualmente pode ser observado no dia a dia das empresas, o qual, segundo Schmidt (1993), requer uma explicação ou a tomada de uma ação ou ações de correção para ser solucionado. O problema constitui, portanto, o ponto de partida do processo de aprendizagem. Direcionar o ensino na oferta de experiências de aprendizagem tem sido, segundo Cachinho (2012: 59), “...defendida por vários autores, sobretudo nos contextos em que a vida da aula, com mais ou menos laivos de modernidade, tende a resumir-se à transmissão de um grande manancial de informação factual, sem verdadeira ligação à vida real, ou aparente utilidade social”.

Em linhas gerais, trata-se de uma metodologia de ensino/aprendizagem que tem no aluno o foco principal, amparada nas estratégias da resolução de problemas e numa combinação do trabalho individual com o de pequenos grupos (Bligh, 1995; Wood, 2003; Beringer, 2007). Com as tutorias, o processo de aprendizagem tem a função de garantir que estas sejam um espaço adequado à construção do discurso científico e ao desenvolvimento de um conjunto diversificado de conhecimentos e competências (Spoken-Smith & Harland, 2009). Enfatiza-se, ainda que o conhecimento que um indivíduo possui sobre um tema é o factor mais importante que determina a natureza e a quantidade de novas informações sobre o tema que ele é capaz de processar (Schmidt, 1993). Adicionalmente, a contextualização da aprendizagem e o trabalho em grupo orientado para o esclarecimento e o confronto de diferentes perspectivas e pontos de vista individuais tende a estimular a criatividade e a motivação intrínseca dos estudantes, por referência ao tema abordado (Lowry & Johnson, 1981).

Convém, ainda, mencionar os equívocos que, segundo Wood (2003), possam estar associados aos discursos sobre a ABP, importando esclarecimento sobre dois deles: a sua relação com a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Em primeiro lugar, afirma o autor, não se deve confundir esta metodologia com a resolução de problemas. Na ABP, os problemas constituem apenas o fio condutor através do qual os estudantes têm a oportunidade de reelaborar os conhecimentos e desenvolver um vasto conjunto de competências.

Contudo, os problemas têm um duplo papel no processo de ensino e de aprendizagem: organizam o currículo em termos de conteúdos, e fornecem o contexto para a aprendizagem (Bligh, 1995). Pela sua importância, os problemas devem oferecer

uma grande variedade de experiências, de modo a proporcionar aos alunos a aquisição de competências gerais, entre as quais a auto-disciplina, o aprender a aprender, o pensamento crítico, o respeito por diferentes pontos de vista e a própria resolução de problemas (Roberts & Ousey, 2003).

Em segundo lugar, o principal objetivo da metodologia ABP é envolver os alunos na prática de experiências de aprendizagem significativas, beneficiando-se do potencial do trabalho em equipe e da mediação do professor/tutor/instrutor. Desta forma, os alunos têm a oportunidade, entre outras, de desenvolver um conjunto de competências genéricas, passíveis de ser usadas numa variedade de situações sociais (Bridges, 1993), marginalizadas pelos modelos de ensino tradicionais figura 3.8.



Fonte: adaptado de Fink (2003), citado em Cachinho, (2012: 64)

Figura 3.8 – Taxonomia das aprendizagens significativas de Fink (2003)

Vários argumentos e evidências sustentam o potencial da ABP no desenvolvimento efetivo das diferentes categorias de aprendizagem significativa definidas por Fink (2003), ilustradas na figura 3.8, utilizada como referência. Ao analisar os diários reflexivos elaborados pelos estudantes que tiveram a oportunidade de viver experiências deste tipo Cachinho (2012: 66), conclui que o interesse da ABP do ponto de vista das aprendizagens significativas é duplo. Em primeiro lugar, o uso desta

metodologia, “incentiva os estudantes a desenvolverem múltiplas aprendizagens, que extravasam em muito os conteúdos substantivos e processuais das diferentes disciplinas”. [...]. Em segundo lugar, “à semelhança do que acontece na taxonomia de Fink, nas experiências ABP, as aprendizagens não se organizam de forma hierárquica. Todas são consideradas necessárias à resolução dos problemas, possuem igual valor e mais do que exclusivas são complementares”. A valorização por igual das diferentes categorias de aprendizagem, associadas ao seu caráter relacional, não só incentivam o envolvimento dos estudantes como regulam o processo de ensino-aprendizagens significativas.

Entretanto, Fink (2003: 1) argumenta que para a criação de experiências de aprendizagem significativas torna-se necessário algumas mudanças para a efetiva eficácia desta metodologia e lança um desafio à reflexão pelos professores sobre suas práticas de ensino. [...]. “Temos duas opções. Continuamos a cumprir um modelo tradicional de ensinar as mesmas práticas que nós e outros temos utilizado há anos. Ou podemos sonhar sobre fazer alguma coisa diferente em nossos cursos que melhore significativamente a qualidade da aprendizagem dos alunos: devemos fazer o esforço para mudar, ou não”?

Segundo Fink (2003:2), muitos argumentarão que a "aprendizagem memorizada" não é o objetivo primordial da educação superior. Entretanto, o autor cita um estudo conduzido por Amiran (1989) sobre a performance dos alunos em testes sobre pensamento reflexivo e metacognição que concluiu que, entre outros factores, poucos estudantes provaram serem adeptos do pensamento reflexivo. “Eles carecem de competências para solução de problemas e são muito fracos em reconhecer os pressupostos para solucionar problemas”. Sugere, ainda que, o ensino superior não está, correntemente, conduzindo os graduandos para uma boa aprendizagem geral e nem sabem como engajarem-se em um pensamento complexo que a sociedade hoje precisa.

O problema básico para Fink é que os professores continuam a utilizar uma forma de ensinar que não é eficaz. Quando entrevistados, fazem referência a objetivos de aprendizagem de alto nível tal como o pensamento crítico. Entretanto, eles tradicionalmente se baseiam fortemente em “aulas expositivas” como sua principal forma de ensinar. Num estudo com 1800 professores de cinco tipos de instituições diferentes (incluindo pequenas escolas privadas) 73 a 83 por cento indicaram "aulas expositivas" como seus métodos principais de ensinar (Blackburn, Pellino, Boberg &

O'Connell, 1980). Interações com professores sugerem que as "aulas expositivas" ainda são, de longe, a maneira dominante de ensinar.

Estes e outros estudos, muitos deles "resumidos" em um estudo de Gardiner (1994), sugerem que nossos procedimentos atuais de ensino não estão funcionando bem. Os alunos não estão aprendendo inclusive saberes gerais básicos, não estão desenvolvendo elevado nível de competências cognitivas, e não estão retendo seus conhecimentos muito bem.

Há quem sugira que "os educadores são mais capazes de educar os alunos motivados do que motivarem-se a si próprios" (Loewenstein, 1994: 93). Certamente que nem todos possuem os dons dos professores talentosos, mas argumentamos que o processo de "ensino por meio da vivência de experiências" pode, de facto, facilitar a aprendizagem, principalmente influenciando o instrutor a desenvolver apresentações mais entusiásticas em sala de aula. Assim, a preparação por parte do formador para conduzir atividades por meio de experiências (especialmente se o professor a desenvolveu por si próprio) deve ser, envolvente e motivante. Deste modo, o professor chega à sala de aula mais entusiasmado com o que está ensinando e, frequentemente aquele entusiasmo tende a ser contagiante.

Todavia, a complexidade do ato de ensinar é bem conhecida e esta se estende sobre vários aspectos da profissão. O ensino é fisicamente exigente, os professores estão em constante atividade passando de uma parte da escola para a outra. Pesquisas recentes confirmaram que o ensino também é cognitivamente exigente. Um professor toma inúmeras decisões não triviais diariamente. Em outras palavras, "o ensino é tarefa de uma pessoa pensante, não é simplesmente uma questão de seguir um *script* ou a realização de projetos de outras pessoas" (Danielson, 2007: 2).

O filósofo Tomas Dewey (1991: 39), observou que "o pensamento é específico, e que as diferentes coisas sugerem significados apropriados, contam suas próprias histórias originais, e que isso ocorre de formas muito distintas com pessoas diferentes". Uma vez que cada aluno está "envolvido de maneira diferente", é nosso dever como professor estabelecer um ambiente na turma em que os alunos possam criar sua própria versão do conhecimento. Isso, de acordo com Pelech (2010), leva ao primeiro princípio da aprendizagem: os alunos aprendem através da participação em atividades que lhes permitam criar sua própria versão do conhecimento. Inclui-se, aqui, a criação das suas próprias regras, definições e experiências.

Fazendo uma analogia entre o que um restaurante pode fazer para oferecer um jantar de qualidade e o que uma faculdade pode fazer para oferecer uma experiência educacional de alta qualidade, no restaurante, a qualidade da comida é especialmente importante, esta é a razão fundamental para se ir ao restaurante em primeiro lugar. Similarmente no ensino superior, a qualidade do ensino é a razão fundamental por que as pessoas vão para a faculdade. “Se a instrução não for bem realizada, não importa o quanto excitante os títulos dos cursos no currículo ou quanto amável é o corpo docente, toda a experiência de aprendizagem será deficiente”. (Fink, 2003: 8).

Dolence e Norris, uma das vozes que argumenta sobre a transformação que estamos vivenciando elaboraram um breve e visionário relatório, *Transforming Higher Education* (1995), que apresenta uma visão geral sobre a transformação fundamental pela qual a sociedade está passando da “Era Industrial” para a “Era da Informação”. Os autores argumentam que, com base em parte nos recursos especiais da tecnologia da informação, as instituições tradicionais estão prestes a perder sua “franquia exclusiva”, isto é, o seu monopólio no fornecimento de aprendizagem pós-secundária por conta do surgimento de novos fornecedores que estão competindo pelos estudantes e citam como exemplo as universidades corporativas e as universidades virtuais. “Universidades que aderem à Era Industrial ou modelo de fábrica, provavelmente, continuarão a existir, mas estarão cada vez mais em desvantagem competitiva, porquanto as universidades tradicionais não são suficientemente flexíveis e se concentram em processos e resultados (graduados), ao invés de resultados (aprendizagem significativa), operando de uma forma que gera alto custo (Dolence & Norris, 1995: 11).

Vozes semelhantemente contrárias aos procedimentos educacionais das universidades tradicionais são também ouvidas por estudiosos do turismo. John Tribe, pesquisador da Universidade de Surrey no Reino Unido, argumenta que nossas universidades são iguais em todo lugar, apresentando uma considerável falta de criatividade e inovação em seus métodos de ensino⁵².

Frank Newman, ex-presidente da Comissão de Educação dos Estados Americanos, acredita que “a educação superior está entrando em um período de grandes mudanças” e recentemente sumariou e identificou quatro grandes forças que estão impulsionando essa mudança (citado em Fink, 2003: 12).

⁵² John Tribe (2013). Innovation and Creativity in Tourism Research. X Seminário da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo. Universidade de Caxias do Sul.

Na visão de Newman, a primeira das quatro forças é a tecnologia da informação. Esta já está difundida e sofisticada, tanto quanto os cursos inteiros oferecidos *on line* se estão tornando comuns. Os recursos da tecnologia da informação estão estimulando uma segunda força de mudança – o surgimento de novos prestadores de serviços educacionais. Organizações empresariais e do setor da educação com fins lucrativos estão crescendo em suas ofertas de distintos “pacotes” de aprendizagem, bem como programas de graduação tradicionais. A combinação de novos fornecedores e de prestadores de serviços educacionais está a conduzir à terceira força para a mudança: a globalização do ensino superior. Instituições educacionais em vários países estão comercializando e oferecendo seus cursos e programas de graduação em todo o mundo.

Finalmente, segundo Newman, as alterações anteriores também irão interagir com *novos tipos de alunos*. Nos Estados Unidos, um número crescente de estudantes mais idosos, os das minorias e estudantes de primeira geração continuam a buscar o ensino superior. Além disso, outros tipos de estudantes estão vindo para o ensino superior com uma maior familiaridade com computadores e com empregos a tempo parcial.

A esse respeito, tomando nota dos resultados da investigação de Tough (1979), que conclui que os adultos aprendem por conta própria todo o tempo, Brookfield (1985) utiliza referidas observações para argumentar que os professores precisam, portanto, ser “facilitadores da aprendizagem” ao invés de “transmissores de conhecimentos”. Em capítulos separados na mesma obra, Mezirow (1985), disserta sobre a necessidade de reflexão crítica por parte do aluno. O adulto, aprendente auto-dirigido, precisa considerar várias formas alternativas de compreender o significado de cada experiência e a chave para isso é a reflexão crítica.

Gardiner (1994: 7), em sua obra *Redesigning Higher Education* observou que os líderes nos negócios, indústria e governo identificaram vários tipos importantes de aprendizagem necessárias para os cidadãos e trabalhadores nos próximos anos (quadro 3.4). Ele rotulou-os como “competências essenciais” e sua lista inclui as seguintes características pessoais, habilidades e disposições.

Quadro 3.4 - Competências essenciais para os cidadãos e trabalhadores nos próximos anos

• Consciência, responsabilidade pessoal, e confiabilidade;	• A capacidade de agir de uma forma ética e de princípios;
• Habilidade na comunicação oral e escrita;	• Habilidades interpessoais e de equipe;
• Habilidade no pensamento crítico e na resolução de problemas complexos;	• Respeito pelas pessoas diferentes de si mesmo;
• A capacidade de se adaptar às mudanças;	• A habilidade e desejo de aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: adaptado de Gardiner (1994: 7, citado em Fink 2003)

Em *Critical Thinking*, publicado em 1993, Richard Paul (citado em Fink, 2003), argumenta que vivemos em um mundo com duas características importantes: ele está mudando rapidamente e está se tornando mais complexo. Com base nesta visão, conclui que "o trabalho do futuro é o trabalho da mente, o trabalho intelectual, o trabalho que envolve raciocínio e auto-disciplina intelectual" (p. 13). Como resultado, Paul afirma que, todos nós precisamos controlar de forma diferente, trabalhar de forma diferente, e educar de forma diferente.

Ao perspectivarem um novo paradigma para o ensino, Barr e Tagg (1995) descrevem o que eles acreditam ser uma grande mudança já em curso no ensino superior americano. Esta mudança é uma mudança de paradigma em que as instituições estão a pensar menos sobre o fornecimento de instrução (o paradigma de ensino) e mais sobre a produção de aprendizagem (o paradigma de aprendizagem).

Smith (1998: 87), também escreveu sobre dois tipos de aprendizagem em seu livro *learning and forgetting*. O autor descreve o que chama de visão "clássica" de aprendizagem, vendo-a como um processo contínuo, sem esforço, e nunca como algo que se esquece, argumentando: "Nós só podemos aprender a partir de atividades que são interessantes e compreensíveis para nós, ou seja, atividades que são satisfatórias. Se não for este o caso, apenas o aprendizado mecânico ineficiente, ou de memorização, estará disponível para nós e o esquecimento será inevitável".

3.7. Modalidades de ensino e de aprendizagem experiencial

Vários autores têm inferido em suas obras novas idéias sobre ensino/aprendizagem que emergiram nas últimas décadas (Svinicki, 1999; Halpern, 1994; McKeachie et al, 1999; Davis, B, 1993; Campbell & Smith, 1997; Davis, J., 1993). Com base em uma série de abordagens alternativas que se enquadram sob o título geral de aprendizagem ativa e experiencial e, apoiados por um número crescente de centros de ensino/aprendizagem com referência no campo, os professores tem testado e experimentado algumas das seguintes formas de ensino e aprendizagem:

- *Role-Playing* – simulação, debates e estudos de caso. Embora estes sejam mais atividades de ensino distintas do que propriamente estratégias de ensino, juntos oferecem aos estudantes uma experiência que tem dimensões intelectuais psicológicas e sociais, bem como significativas (Bonwell & Eison, 1991).
 - (útil para competências interpessoais ou elevar níveis cognitivos);
 - (permite a prática em ambiente de menor ameaça);
 - (poderão ser difíceis para simular situações em contextos reais);
 - (difícil de avaliar)
- Aprendizagem em pequenos grupos – A última década tem visto um aumento dramático do uso de pequenos grupos, às vezes na forma de grupos temporários (como acontece com a aprendizagem cooperativa) e às vezes na forma de grupos permanentes que se desenvolvem em equipes de alto desempenho (aprendizagem baseada em equipes). Pequenos grupos podem criar tipos fortalecidos de aprendizagem sobre o tema, o próprio processo de resolução de problemas, trabalhar com outras pessoas, consciência intercultural, e assim por diante (Johnson, Johnson & Smith, 1991; Millis & Cottell, 1998; Michaelsen, Cavaleiro, & Fink, 2002).
- Avaliação como Aprendizagem – Os educadores têm encontrado maneiras de incorporar atividades de avaliação como parte do processo de aprendizagem em si. Um exemplo é o *Alverno College* que utiliza portfólios de aprendizagem e os recursos do seu amplo Centro de Avaliação para dar *feedback* de desenvolvimento contínuo aos estudantes sobre a sua aprendizagem, como parte do que o pessoal chama "avaliação dos alunos como aprendizado" (Mentkowski,

1999). Ao nível dos cursos individuais, as técnicas de avaliação em sala de aula, agora populares têm a mesma finalidade: *feedback*, geralmente sem classificação, é fornecido com frequência para que os alunos possam melhorar a qualidade de sua aprendizagem e os professores possam apreciar a eficácia de diferentes técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem (Angelo & Cross, 1993).

- Aprendizagem Baseada em Problemas – Uma das mais poderosas estratégias de ensino a emergir nos últimos tempos. Nesta, o problema vem em primeiro lugar. Usado amplamente nas escolas médicas e, em menor grau, em outras escolas profissionais, os alunos aprendem de uma forma que simula as condições reais de trabalho, tanto quanto possível. Eles devem aprender a fazer uma análise preliminar, coletar informações ou dados, avaliar a relevância das novas informações, propor uma solução, e avaliar a qualidade da sua solução. As evidências indicam que os alunos aprendem a analisar e resolver problemas muito mais eficazmente desta forma, em comparação, por exemplo, com o tradicional currículo escolar médico do "aprender todos os factos" durante dois anos e só depois avançar para aprender a aplicá-los, agora, factos esquecidos pela metade (Wilkerson & Gijsselaers, 1996; Duch, Groh, & Allen, 2001).
- Aprendizagem de serviço – Embora tenha um número de antecessores históricos, aprendizagem de serviço emergiu na década de 1990 como uma forma de vincular o ensino superior com uma necessidade sentida para mais envolvimento com a comunidade, tanto pelos alunos como pela própria instituição. A idéia é incluir um componente de experiência que envolva tanto o serviço aos outros e uma oportunidade de observar os problemas ou questões significativas da comunidade, onde os alunos adicionam uma nova dimensão de qualidade para a sua aprendizagem (Jacoby, 1996; Rhoads & Howard, 1998; Zlotkowski, 1998).
- Aprendizagem *On-line* – Mostrou o potencial de mudar toda a estrutura do ensino superior. Ao colocar material de aprendizagem em um CD-ROM ou site, ou através da criação de oportunidades para a comunicação eletrônica entre o professor e os alunos, instituições que oferecem ensino *on-line* podem fornecer a aprendizagem sob demanda em qualquer lugar, a qualquer hora. Apesar de questões válidas sobre o impacto da perda da experiência residencial, aprendizagem *on-line* chegou para ficar e está crescendo rapidamente. A questão

fundamental, que continua sem resposta, é como garantir que este modo de oferecer programas de educação resulta em aprendizagem de alta qualidade.

3.8 Conhecer o Projeto do Curso

Na opinião de Fink (2003), quatro aspectos gerais do processo de ensino esboçado na figura 3.9 estão envolvidos em todo o ensino, independentemente do ensino ser eficaz ou não, tradicional ou inovador. Todos os professores precisam ter algum conhecimento sobre o assunto, tomar decisões sobre o projeto do curso, interagir com os alunos, e gerir os acontecimentos do curso. Os dois primeiros, em geral, acontecem antes do início do curso, os outros dois ocorrem com este já a decorrer.

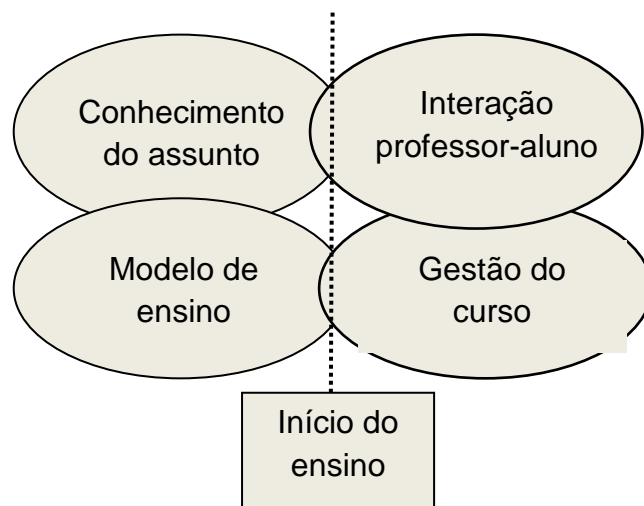


Figura 3.9 – As quatro componentes do ensino de acordo com o pedagogo Lee Fink (2003: 22)

Esta visão implica que os professores que querem melhorar o seu ensino podem fazê-lo, melhorando a sua competência em um ou mais destes quatro aspectos do ensino, argumentando o autor que, “a maioria dos membros do corpo docente tem um bom domínio do assunto” e, em geral, este *conhecimento do assunto* não é um gargalo importante para um melhor ensino e aprendizagem no ensino superior (Fink, 2003). Para uma percentagem significativa de professores universitários, “aprender a melhorar a interação *professor-aluno* seria um grande avanço. Para outra, este não é um problema principal”. *Gestão do curso* refere-se a ser organizado em suas atribuições na leção no curso. Ocasionalmente “há situações em que isso é um problema sério. Mas para a

maioria dos professores, a gestão é claro que não é um grande problema”. O *modelo de ensino* é uma habilidade para a qual poucos professores têm treinamento extensivo. “A maioria do corpo docente segue as formas tradicionais de ensino da sua disciplina em particular, carecem de ferramentas conceituais para repensar e reconstruir o conjunto de atividades de ensino e de aprendizagem que eles usam”. Destes quatro aspectos básicos do ensino, o conhecimento do corpo docente sobre a finalidade do curso é “o gargalo mais significativo para um melhor ensino e aprendizagem no ensino superior”(Fink, 2003: 23-24).

3.9. Benefícios da educação experiencial no turismo

Para Hawkins e Weiss (2005), os benefícios que a educação experiencial pode oferecer aos alunos estão bem evidenciados. Segundo os psicólogos cognitivos, o conhecimento obtido através da experiência processa conexões neurológicas mais fortes e, portanto, é melhor retido (Cross, 1994). Além disso, a aprendizagem experiencial enfatiza a aplicação prática de conhecimentos a situações do mundo real, o que ajuda a desenvolver habilidades de resolução de problemas. Como as atividades educacionais experienciais tendem a envolver trabalhos em grupos, os alunos também aprendem o valioso trabalho em equipe e a melhorar as habilidades interpessoais. Mosser (1989) enumera uma série de outros benefícios, que incluem o desenvolvimento da identidade e da auto-confiança, a exploração de áreas de carreira em potencial, capacidade de lidar com a ambiguidade, pensando e operando em um nível mais elevado de complexidade, e aprender a considerar várias perspectivas.

Ainda segundo Hawkins e Weiss, é igualmente importante reconhecer que os benefícios da aprendizagem experiencial pode se estender, muitas vezes, para além dos alunos, da instituição acadêmica e da comunidade empresarial. Atividades de aprendizagem experiencial ajudam a promover a melhoria das relações e da comunicação entre a instituição acadêmica e a comunidade empresarial. Como resultado, as empresas podem tornar-se conscientes das teorias mais recentes, enquanto as instituições de ensino podem manter-se a par das mais recentes práticas. A transferência de tecnologia pode ocorrer em ambas as direções. As empresas também podem beneficiar de conselhos valiosos e trabalhos realizados por alunos da instituição

acadêmica, cuja ajuda pode tornar-se tão fundamental que a empresa pode contrata-los após a formatura. As empresas também podem compensar as instituições acadêmicas sob a forma de pagamento ou colaboração nos esforços de angariação de fundos (Cantor, 1997).

No contexto da aplicação das atividades experienciais no ensino/aprendizagem do turismo, Xie (2004) argumenta haver muitos benefícios associados com atividades de viagens de campo educacionais tais como uma excelente oportunidade para os alunos experimentarem o turismo e as viagens dentro de um contexto de "vida real", o que é especialmente importante quando muito do ensino em turismo acontece numa sala de aula, o que gera aprendizagem passiva e superficial. Tais experiências da "vida real" são catalisadores significativos para a criação de conhecimento, em grande parte pelo facto de ela dar início a episódios de memórias (Konstantaki, 2009), que agem como acionadores emocionais para ajudar a futura recordação da informação (Shepherd, 2001). Viagens de campo também capacitam os alunos a aplicarem as suas experiências uma vez de volta à sala de aula e para enquadrar seus futuros trabalhos de pesquisa e avaliações da universidade dentro de um contexto prático, tornando o aprendizado mais relevante para o indivíduo e, portanto, mais memorável. Atividades que incentivam esse aprendizado profundo devem ser apoiadas se os graduandos estão equipados com as habilidades necessárias para o trabalho (Barron & Henderson, 2002, citado em Ruhanen, 2005).

Outros benefícios decorrentes da oferta de viagens de campo como aprendizagem experiencial derivam de vantagens comerciais, que são cada vez mais importantes no Reino Unido, onde um mercado de ensino superior competitivo e superlotado oferece mais de 850 cursos de graduação em assuntos relacionados com viagens e turismo. Num tal mercado, os candidatos podem olhar para viagens de campo como um diferencial importante na sua tomada de decisão e como consequência os cursos que incorporam viagens de campo tornam-se linhas de base futura. Estes benefícios se estendem, ainda, para além da questão do recrutamento de estudantes. As viagens de campo ajudam também a combater a retenção, através da criação de um senso de pertença e de comunidade (Moxley *et al.*, 2000, citado em Whitfield, 2008), e atender à crescente procura por oportunidades de aprendizagem interativa e experiencial (Ruhanen, 2005). Elas também preparam os alunos para situações de gestão da vida real (Rhee, 2003, citado em Xie, 2004), impulsionam o entusiasmo do tutor e são

fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a atualização do conhecimento (Wong & Wong, 2009).

Numa viagem de cruzeiro com alunos de turismo, Weeden *et al.*, (2011), argumentam que conversas informais adicionais ocorreram em todos os momentos do dia, seja durante o café da manhã, à tarde ou em *drinks* noturnos, em excursões ou no jantar a cada noite, permitindo, assim, que os alunos discutissem o trabalho sobre o cruzeiro e desfrutassem da companhia uns dos outros. Esse discurso é considerado importante por Conceição e Skibba (2007: 23), que citam o argumento de Fenwick (2003) de que "o diálogo é importante na aprendizagem experiencial, pois, através de conversação as pessoas, tanto desafiam quanto confirmam as suas experiências." A pesquisa de Szarycz's (2008) também destaca a importância da interação para a auto-reflexão, um questionamento sobre seus valores pessoais, crenças e atitudes, e o prazer da aprendizagem individual e em grupo. De facto, melhores relações dos alunos com seus colegas podem, às vezes, ser o factor principal para a satisfação da viagem de campo, com atividades orientadas para a aprendizagem sendo o segundo factor mais significativo (Wong & Wong, 2009).

Fazendo referência a um comentário de um estudante após a realização de uma viagem de campo o qual observou "...foi muito bom, eu não pensava que estávamos a sentar todos juntos, como em três ou quatro mesas a cada refeição noturna. E isso para mim foi o destaque", Weeden *et al.*, (2011: 363) argumentam que este comentário lembra Dewey (1997), Szarycz (2008) e Fenwick (2003, citado em Conceição & Skibba, 2007), que sugerem que a interação social é uma parte integrante da aprendizagem experiencial.

3.10. Custos e desafios associados à educação experiencial

Os benefícios descritos anteriormente devem ser avaliados em comparação com os custos inevitáveis e os desafios associados à implementação de técnicas de ensino/aprendizagem mediante atividades experienciais, para saber até que ponto tal é determinante e faz sentido dentro das possibilidades estruturais de uma determinada IES uma vez que as estratégias de ensino por meio da experiência não deixam de apresentar as suas dificuldades. Por exemplo, Scarce (1997) identifica as questões administrativas da escola, tais como organizar o transporte, os recursos necessários para o trabalho dos

estudantes e o calendário de aulas durante o ano letivo, além das preocupações com os seguros dos alunos como pontos cruciais. Calderon e Farrell (1996) descrevem o desafio de estabelecer e manter redes de acesso à *web* fora do campus da universidade, enquanto Wright (2000) aponta que o tempo utilizado fora da sala de aula tem sido à custa do tempo destinado para uso dentro da sala de aula.

No caso do turismo e, em particular das atividades experienciais de viagens de campo, um custo inevitável diz respeito às despesas financeiras, incorridas seja para os alunos, seja para os clientes ou para a instituição de ensino (Hoberman & Mailick, 1994). As principais despesas são de transporte, hospedagem e outros recursos. Em alguns casos, a instituição de ensino deve pagar taxas de seguro mais altas, especialmente quando as atividades envolvem algum risco físico ou ocorrem em locais distantes. Outra despesa potencial pode ocorrer se os professores solicitam uma compensação adicional para a quantidade significativa de tempo e esforço gasto no desenvolvimento ou implementação do programa (Muller, 1989). Em outros casos, este problema pode causar atrito ou certo desconforto entre o corpo docente e a administração, especialmente em instituições que priorizam a produção de pesquisa para publicação (Cantor, 1997). Assim, como acontece com o corpo docente, a aprendizagem experiencial exige também compromissos maiores de tempo dos alunos, clientes e até mesmo da administração da instituição acadêmica.

Outra questão crucial diz respeito à formação do corpo docente. Responsáveis pelo programa devem ter um certo nível de competência com técnicas de aprendizagem experiencial, as quais são, em muitos aspectos, mais difíceis do que as técnicas de aprendizagem “passiva” ou tradicional. De acordo com Hoberman e Mailick (1994: 23), os responsáveis pelo programa devem “avaliar e fornecer *feedback* sobre o aprendizado dos alunos para motivar e desafiar os próprios alunos a refletirem sobre o uso e os resultados de aprendizagem obtidos”. Na realidade, poucos membros do corpo docente foram devidamente treinados e isso requer tempo e despesa adicional.

Em termos de desafios, o que tem sido frequentemente mencionado diz respeito à dificuldade de convencer os administradores e até mesmo outros membros do corpo docente da necessidade de educação experiencial. Atividades que envolvem aprendizagem experiencial requerem, sobretudo, desvincular-se algumas vezes do próprio currículo estabelecido por um determinado curso. Para Feeney e Morris (1994), muitas instituições acadêmicas, especialmente as de âmbito público, possuem currículos

muito rígidos e não permitiriam alterações imediatas. Além disso, elas não estão dispostas a assumirem os riscos que são inerentes a programas de aprendizagem experiencial. De facto, no entender de Hunt (1990), os resultados educacionais das atividades de aprendizagem experiencial estão, muitas vezes, para além do domínio do professor, independentemente da habilidade e bom senso do docente.

Outro grande desafio é a forma de avaliação do desempenho do aluno nas atividades de aprendizagem experiencial. Horwood (1995), argumenta que a avaliação tem sido, muitas vezes, problemática, porque muitos resultados alcançados relacionados com a aprendizagem experiencial, tais como assumir responsabilidade e expressar-se de forma criativa, não podem ser facilmente medidos quantitativamente. Em geral, os meios tradicionais de avaliação são ineficazes quando aplicados à educação experiencial. Um bom exemplo é o caso do fracasso do aluno. Enquanto que o fracasso tem sido tradicionalmente desencorajado e está associado a valores ou notas baixas no ensino tradicional, ele é considerado uma oportunidade valiosa de aprendizagem na educação experiencial e não resulta em valores ou notas inferiores (Horwood, 1995).

Outros desafios potenciais do ensino/aprendizagem experiencial são mencionados por Wolfe (2006), que afirma que, assim como qualquer novo empreendimento, a implementação de novas técnicas de ensino não é tarefa fácil. Ela exige que o instrutor despenda parte do seu tempo em atividades de planejamento. Para a autora, não se deve esperar que na primeira vez a técnica vá fluir sem problemas, havendo alguns momentos difíceis porquanto professor e alunos tentam novos métodos. A resistência dos estudantes ao processo é também esperada, os alunos resistem à aprendizagem “ativa”, porque eles familiarizam-se e sentem-se mais confortáveis com a aprendizagem passiva, tais como ouvir todo um período de palestra em classe. Colocar os alunos fora da sua zona de conforto causaria resistência e reclamações de alguns deles. Felder (1995) argumenta que, quando o aprendizado “ativo” envolve trabalho em equipe, os alunos queixam-se dos companheiros de equipe que são mais preguiçosos e tentam coordenar os horários, lembrando também que nem todos aprendem da mesma maneira. Neste caso, o autor sugere, ainda, incorporar algumas atribuições individuais como as de cooperação/aprendizagem em equipe, chamando a atenção para os diferentes estilos de aprendizagem, tais como os representados por VARK⁵³, ou ainda a

⁵³ O modelo VARK (sigla composta por *Visual, Aural, Read/Write & Kinesthetic* – Visual, Auditivo, Leitura/Escrita e Cinestésico), segundo Fleming (1995), propõe as seguintes modalidades sensoriais para

teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (abstrata, concreta, reflexiva e ativa) e tentar incorporar diversas atividades para inibir essas diferenças.

Outros autores, porém, lançam sugestões de confronto a alguns desses desafios. Em primeiro lugar, segundo Hofer (1990), o envolvimento do corpo docente é fundamental. Recomenda o autor que seja escolhido um diretor ou coordenador apropriado para o projeto de modo a servir como elemento “ponte” entre a instituição de ensino e a comunidade. Além disso, é importante dividir a carga de trabalho entre os vários membros da faculdade. Outra sugestão é garantir que o projeto do programa baseie-se no envolvimento de muitos membros do corpo docente, bem como os alunos. De modo a encontrar a atividade apropriada e parcerias de organizações, Cantor (1997) aponta a importância do cuidado em avaliar as necessidades dos alunos especiais, seus pontos fortes e limitações. Goldstein (1990) adverte que, ao encontrar uma organização parceira apropriada torna-se importante a elaboração de um acordo que estabeleça as atividades, o grau de participação, as expectativas e as limitações de responsabilidade. Finalmente, Rheams e Saint (1991) apontam que uma boa maneira de conquistar o apoio do corpo docente e da administração é escolher uma organização parceira que possa também oferecer estágios ou até mesmo postos de trabalho para os alunos ao término do curso.

3.11 A educação experiencial como aprendizagem no Turismo

O turismo é uma “indústria” de trabalho intensivo apoiado por uma série de profissões em vários setores (Cooper *et al.*, 2008). No entanto, apesar das diferenças em termos de especificidade, muitas destas profissões têm características em comum e por isso necessitam de pessoal qualificado com o mesmo tipo de competências, já que a qualidade do serviço turístico e a satisfação dos clientes depende em muito do desempenho dos seus

potencializar a aprendizagem: **Visual** – centrada na visualização de imagens, gráficos e diagramas, bem como variações de cor e formatação de documentos e domínio da informação simbólica; **Auditiva** – centrada na audição, usa os ouvidos para receber a forma mais comum de trocar informação na sociedade que é a fala; **Leitura/Escrita** – através de textos, da palavra escrita e tem esta denominação porque os estudantes usam a leitura e a escrita como primeira escolha para receber informação; **Cinestésica** – aprendizagem multi-sensorial e de cariz prático. Estudantes que gostam de experienciar a aprendizagem através de todos os sentidos. Conseguem aprender conceitos e matérias mais abstratas, desde que acompanhados de exemplos concretos da vida real (gostam de aprender através da ação). O autor acrescenta, ainda que, o estudante Visual e Cinestésico não é “bem servido” pelos atuais métodos de ensino das universidades que raramente incluem: visitas de estudo, experiências, jogos, simulações, PBL e afins.

recursos humanos (Cooper *et al.*, 2008; Swarbrooke *et al.*, 2007). São exemplos destas competências transversais ter uma atitude positiva e comprometida para um bom serviço aos clientes, trabalhar em equipe, ser confiável em termos de atendimento, lidar com reclamações prontamente, simpatia e eficácia (Swarbrooke *et al.*, 2007).

Como conduzir então a educação em turismo, para que nas suas mais diversas áreas, estas e outras competências sejam construídas? Que métodos utilizar quando em alguns dos casos apresentados está se tratando de conhecimento tácito (Cooper *et al.*, 2008), difícil de transmitir em ambientes formais educativos que por tradição promovem um ensino focado no professor, utilizando métodos maioritariamente expositivos (Mallen *et al.*, 2008)? Ao mesmo tempo, até que ponto o conhecimento e as competências podem ser adquiridas apenas pelas atividades experienciais, sem uma base teórica que possa enquadrar os processos? Esta relação e o seu equilíbrio não são lineares, sendo possível demonstrar os benefícios de ambas as perspectivas (Gil, 2011; Riley *et al.*, 2002).

Nos currículos de turismo, a aprendizagem experiencial constitui, seja de forma intrínseca ou não, componente importante, como, por exemplo, mediante a experiência do trabalho de campo e de atividades afins, utilizadas para desenvolver as habilidades de pesquisa dos estudantes no “mundo real”. Segundo Becket (2008), esse tipo de aprendizagem pode incluir cada vez mais aprendizagem relacionada com o trabalho, como colocações profissionais, projetos em execução, viagem de campo, estudos de caso, simulações ou encenações, que podem ocorrer dentro ou fora da sala de aula. Reconhece-se amplamente que um dos papéis do ensino superior é preparar os graduados, de forma adequada, para o mercado de trabalho (York, 2004). No atual ambiente, o aprendizado relacionado ao trabalho possui importância crescente no currículo da educação superior em turismo. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento das habilidades de empregabilidade do estudante vão além da capacidade de o graduado conseguir um emprego; ao contrário, deriva da maneira pela qual o estudante aprende através da própria experiência e se baseia nesse aprendizado de boa qualidade.

A maior parte dos fundamentos da aprendizagem experiencial relaciona-se, como foi visto, com a obra de Kolb, que mostrou que o aprendizado vitalício e experiencial é cíclico, partindo da experiência até à reflexão e à conceituação, passando depois por nova experiência, e assim por diante (Kolb, 1984). Para os estudantes, esses tipos de experiências de aprendizagem precisam ser acompanhados de reflexão, análise e, de maneira mais importante, de aplicação da experiência no contexto acadêmico. Um

bom exemplo disso é dado pelo *Global Practicum/Project* da Faculdade *Rollings*, nos Estados Unidos (Becket, 2008). A autora afirma que esse projeto proporciona uma oportunidade ideal para os estudantes aplicarem conceitos e habilidades teóricas a problemas reais e apresenta como exemplo, o desenvolvimento de uma “indústria” de turismo significativa em Rio Preto, no Brasil. O curso dura um semestre e na primeira metade, os estudantes reúnem informações secundárias, definem os objetivos da viagem, identificam os dados que precisam coletar no país e como serão obtidos. Durante a visita, fazem uma apresentação provisória aos patrocinadores do país anfitrião e depois regressam para compilar os dados num relatório.

3.11.1 Atividades de animação turística e eventos no ensino e na aprendizagem do turismo

Na questão da oferta de serviços de turismo, novos destinos surgiram, desafiando os já tradicionais (UNWTO, 2011a), alguns deles apoiados em *eventos* cuja marca pretende ajudar na diferenciação (Getz, 2005; Getz, 2008). Yeoman *et al.*, (2007) vão mesmo mais longe indicando que alguns destinos estão na *psyche* pública porque organizam ou recebem festivais ou eventos de renome, colmatando na imagem do destino por associar-se ao próprio evento. Por outro lado, alguns dos eventos pretendem satisfazer não só as necessidades da comunidade local mas também dos turistas (Yeoman *et al.*, 2007).

Como exemplo, no contexto da organização do turismo em Portugal, importa enquadrar os eventos no seio da animação turística. Conceito por vezes englobante e aglutinador, a “animação turística é, entre outros aspectos, o conjunto de atividades culturais, lúdicas, de formação, desportivas, de difusão, de convívio e de recreio que são oferecidas aos turistas por entidades públicas ou privadas, pagas ou não pagas, com o caráter de restabelecer o equilíbrio físico e psíquico, aniquilando a monotonia, o excesso de tensão e o stress” (Chaves *et al.*, citado em Almeida e Araujo, 2012: 48).

Setor específico regulamentado no contexto legal português, as atividades próprias das empresas de animação turística são “a organização e a venda de atividades recreativas, desportivas ou culturais, em meio natural ou em instalações fixas destinadas ao efeito, de caráter lúdico e com interesse turístico para a região em que se desenvolvam” (Decreto-Lei 108/2009, 2009: 3036). Neste contexto, os eventos são entendidos como atividade acessória das empresas de animação turística. Tendo como objetivo final a fidelização de turistas, a animação turística tem a capacidade de gerar satisfação, e portanto também mais consumo e

ocupação (Almeida & Araujo, 2012). Assim, é possível entender a importância que esta pode ter na experiência turística global, nas memórias que marcam a percepção e imagem que o turista leva do destino visitado e por consequência no impacto que poderá ter em termos de comunicação “boca a boca” e na capacidade de atração do destino. Neste sentido, para ser eficaz, a animação turística deve ser, na perspectiva de Almeida e Araujo (2012), atrativa, adequada, oportuna, diversificada, divertida, controlada, segura e rentável.

Os eventos enquanto animação turística podem ocupar um lugar de destaque pela sua diversidade (Watt, 2004), podendo funcionar como ‘montra do destino’ (Almeida & Araujo, 2012: 132), gerar receitas e contribuir para o desenvolvimento económico e social (Almeida & Araujo, 2012; Getz, 2007). No contexto do planeamento de um destino turístico, os eventos podem ainda desempenhar outras funções, como: serem atrações, animações, *co-branding*⁵⁴ no contexto do *marketing* territorial, *image-maker*, catalisadores (Getz, 2007), ou promover a fidelização (Almeida, 2003). Por vezes desempenham um papel tão importante em termos de comunicação do destino que o colocam no “mapa do mundo” (Watt, 2004: 27). Neste sentido, para além da capacidade de atração, os eventos podem promover uma maior permanência no destino visitado (Yeoman *et al*, 2007) ou poderão ainda ser utilizados como estratégia para combater a sazonalidade⁵⁵ (Yeoman *et al*, 2007; Raj, Walters & Rashid, 2009). Para além destas perspetivas, Yeoman *et al* (2007) salientam ainda a importância dos eventos no desenvolvimento da imagem e identidade de uma comunidade.

Questões como o nível de atração que o evento tem, se é possível incluir o evento num pacote para consumo turístico, a organização dos serviços específicos para turistas (Yeoman *et al.*, 2007), e sobretudo acompanhar as tendências do turismo para perceber como evolui o mercado e que estratégias devem ser definidas são importantes para quem

⁵⁵ Entre as várias abordagens acerca da sazonalidade, optamos por Butler (2001), ao inferir que esta tem sido reconhecida como uma das características mais marcantes do turismo em termos globais. Sazonalidade é definido por este autor, como um desequilíbrio temporal no fenómeno do turismo, que pode ser expresso em termos de dimensões de elementos como número de visitantes, as despesas de visitantes, o tráfego na auto-estrada e outras formas de transporte, o emprego e as admissões para as atrações. A sazonalidade tem sido frequentemente visto como um grande problema para a indústria do turismo, e foi responsável por criar ou agravar uma série de dificuldades enfrentadas pela indústria, incluindo problemas no acesso ao capital, para manter os funcionários empregados a tempo inteiro, pelo baixo retorno sobre o capital investido, causando elevado risco em operações, e por problemas relacionados com o uso excessivo de recursos e instalações. Por outro lado, também tem sido responsabilizado pela sub-utilização desses recursos e instalações, muitas vezes impedindo o turismo ser aceite como uma atividade económica viável em muitas áreas. Não é surpreendente, portanto, que esforços consideráveis têm sido feitos por ambos os setores, público e privado, para tentar reduzir a sazonalidade nas áreas de destino através de uma variedade de abordagens.

gere eventos no contexto do turismo. Neste sentido, é fundamental que os gestores de eventos tenham uma noção do potencial mercado turístico e o impacto que os eventos podem ter e por outro lado, os agentes de turismo devem perceber como são geridos os eventos (Getz, 2005).

Apesar de a gestão de eventos ter sido durante muito tempo mais uma tarefa de diversas profissões, ou os gestores de eventos integrarem a profissão pelas suas características pessoais e competências específicas de adaptação (Getz, 2005), nas últimas duas décadas a educação formal no campo da gestão de eventos fez com que se alterasse muito o cenário do improvisado. Para além de breves cursos específicos, foram integrados conteúdos relacionados com a gestão de eventos no ensino superior em áreas como a comunicação, relações públicas ou o turismo (Getz, 2008; Raj *et al.*, 2009).

Hoje, o gestor de eventos tem mais formação, é muito mais sofisticado em termos das competências básicas de gestão e é mais versátil (Getz, 2005). Por outro lado, em áreas afetas como as indicadas, há cada vez mais procura de formação especializada em eventos pelas necessidades a que os cargos obrigam. Hoje o profissional de eventos tem competências e experiência que o permitem adaptar a todos os tipos de eventos em diferentes contextos (Getz, 2005). Muito mais do que usar *checklists* preestabelecidas, o gestor de eventos atual tem de ser capaz de analisar e decidir os requisitos necessários para os eventos tradicionais ou eventos de nicho⁵⁶, o que requer não só conhecimento mas também experiência (Mallen *et al.*, 2008).

Neste contexto, Raj *et al* (2009) identificam as competências que invariavelmente são solicitadas para cargos de gestores de eventos. Estas encontram-se representadas no Quadro 4. Para que seja possível formar gestores de eventos ao nível superior com a multiplicidade de competências apresentadas, Raj *et al* (2009) consideram que é necessário integrar nos planos de estudo uma componente prática e aplicação específica dos conteúdos. Neste sentido, metodologias baseadas na experiência do aluno (Gil 2011) ou *Project Based Learning* (Getz, 2007; Gil, 2011; Lam, Cheng & Choi, 2010; Machado & Barros, 2010; Musa, Mufti, Latiff & Amin, 2011) tendem a ser mais utilizadas para que os alunos possam no final demonstrar se adquiriram as competências necessárias (Gudeva, Dimova,

⁵⁶ A utilização do termo “nichos” generalizou-se através do marketing (*niche marketing*), para representar a busca regular de práticas não massificadas e diferenciadoras e começou apenas a afirmar-se no início dos anos setenta do passado século. No turismo, por exemplo, é utilizado numa primeira fase sob a designação genérica de “turismo alternativo”, mais tarde também com a de “turismo de interesse específico ou especial” (*special interest tourism*) ou de “turismo de nicho” (Cavaco & Simões, 2010: 21).

Daskalovska & Trajkova, 2012), reconhecendo neles a autonomia e a capacidade de decisão. Os objetivos do ensino passam, então, a ter um enfoque nos resultados da aprendizagem.

Quadro 3.5 – Competências que devem ter os gestores de eventos

Competências organizacionais e logísticas
Capacidade de gerenciar seu tempo – que funcione com uma programação
Capacidade de liderança – “jogar” para equipe/liderar a equipe
Habilidades motivacionais – auto-motivado e capaz de motivar outras pessoas
Habilidades pessoais – com uma gama de pessoas de níveis diferentes
Habilidades de marketing – mídia, vendas
Habilidades de relações públicas – gerar interesse, boa redação, contatos
Habilidades de comunicação – com colegas, clients e autoridades
Habilidades com apresentações – em diversas formas e meios de comunicação
Habilidades em pesquisa – recolha e interpretação de informação
Sensibilização commercial – finanças, orçamentos e ponto de equilíbrio
Uma attitude positive e flexível – o “fazer acontecer”
Habilidades para resolução de problemas e attitude pró-ativa
Inovação e criatividade – gerando o factor “wow”

Fonte: Raj et al., 2009: 7.

Estes tipos de metodologias permitem que o próprio aluno construa o seu conhecimento, sendo sujeito ativo no processo de aprendizagem (Getz, 2007; Gil, 2011; IPP – Instituto Politécnico de Portalegre [on-line]; Jarmendia *et al*, 2007) direcionando a procura de informação para os seus interesses específicos no contexto dos desafios que lhe são colocados, pressupondo interação com o outro e com o que o rodeia para a construção de algo novo. Neste contexto, para além da sala de aula, passam a ser considerados espaços de aprendizagem as bibliotecas, laboratórios (DGES [on-line]), mas também o ambiente externo que envolve o desenvolvimento de projetos.

O professor passa a ter também um papel de orientador, motivador (DGES [on-line]), e uma participação importante no processo de romper com a tradição alienante e levar a

realidade ao processo de aprendizagem (Reis, 2009). É com base nesta corresponsabilidade entre corpo docente e discente que se procura construir um novo profissional-cidadão (Jarmendia *et al.*, 2007). Por outro lado, e tendo em conta os desafios da era da gestão do conhecimento, o papel do professor passa também por permitir e conviver com os erros ou falhas dos seus alunos para que este possa intervir corrigindo, adaptando e aprimorando o conhecimento, a vivência e a experiência dos alunos (Jarmendia *et al.*, 2007) de forma a que no futuro contexto real de trabalho se possam evitar situações idênticas cujas consequências no exercício da profissão podem ser irreparáveis.

Deste modo, o aprender fazendo efetiva-se em projetos práticos e reais que obrigam o aluno a refletir sobre o nexo de causalidade entre as suas ações e os resultados, possibilitando o cruzamento e a conjugação de diferentes saberes (IPP [on-line], Machado & Barros, 2010), adquiridos não só em meio formal, mas também com a integração das suas experiências de vida, obrigando-os assim a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação e a extrapolar ou preencher as lacunas (IPP [on-line]).

A participação ativa e crítica do aluno é fundamental para o processo de aprendizagem tanto na aquisição de conhecimentos práticos quanto teóricos. Estes servirão como fundamento das competências necessárias ao exercício profissional (UNICSUL, 2004). É por isso importante aferir a perceção dos agentes que estão no foco da aprendizagem, os alunos, em relação às metodologias que utilizam a prática para o processo de ensino/aprendizagem.

No contexto da educação em turismo, estas questões ganham ainda mais enfoque, já que se trata de um domínio onde os recursos humanos têm um papel importantíssimo para a qualidade do serviço e por consequência para a satisfação do turista (Cooper *et al.*, 2008; Swarbrooke *et al.*, 2007). Neste sentido, Riley *et al.* (2002) consideram que a educação é a principal plataforma para o desenvolvimento do capital humano no turismo, sendo por isso importante que esta equilibre três imperativos: promover o desenvolvimento pessoal, o conhecimento tácito e ser prática e relevante.

A questão que muitas vezes se levanta é se as competências que a educação ajuda a desenvolver são as necessárias para o mercado de trabalho (López-Bonilla & López-Bonilla, 2012; Musa *et al.*, 2011; Riley *et al.*, 2002). A grande competitividade que se tem feito sentir (Go, 2002), bem como a pressão em termos de flexibilidade e a mobilidade em termos internacionais dão especial relevância a uma formação intercultural que permita aos trabalhadores movimentar-se por todo o mundo (Go, 2002), adaptando-se às

condições locais, às mudanças, reestruturações e alianças organizacionais, cada vez mais frequentes (Baum & Kokkramikal, 2006; Go, 2002). Apesar de muitas vezes entendida como um aspecto negativo em termos sociais, para os profissionais do ramo, esta mobilidade é encarada como uma vantagem e uma plataforma positiva para o seu desenvolvimento (Riley, 2007). É por isso que é tão importante que os profissionais da área do turismo tenham um conhecimento de base transversal para que possam responder a diferentes desafios consoante os contextos em que trabalham. E como o turismo é uma área em que o conhecimento tácito é tão importante, a aprendizagem experiencial pode fornecer aos aprendentes as bases para o que serão as competências necessárias no mercado de trabalho.

Apesar de ao longo dos anos se verificar que no turismo muitas das ocupações não necessitam de um grande período de tempo em termos de formação e, por conseguinte, as capacidades e conhecimentos podem ser facilmente adquiridos, quer por curtos períodos de treino quer por experiência (Riley, 2007) o facto é que o mercado dos eventos é cada vez mais exigente em termos das competências que os gestores devem ter e é também, cada vez mais, reconhecida a importância da formação de base destes profissionais (Getz, 2005).

No contexto da formação de profissionais de eventos, tem-se registado um aumento da oferta nos últimos anos (Allen *et al.*, 2005; Getz, 2005; Watt, 2004), embora o número de eventos e gestores de eventos ainda exceda a oferta formativa nesta área (Yeoman *et al.*, 2007). Este é um aspecto importante, pois as “oportunidades para aprender [sobre gestão de eventos] não mais se restringem aos erros de outros” (Watt, 2004: 202). Se podemos assumir como definição de conhecimento para a área dos eventos “a sinergia entre o senso comum e o conhecimento avançado que leva à perspicácia (percepção e compreensão rápida) próprios da competência (em ações e habilidades)” (Mallen *et al.*, 2008: 19), o primeiro passo será enquadrar no processo de aprendizagem a experiência de planejar e gerir um evento no mundo real para que seja possível avançar em termos de conhecimento (Mallen *et al.*, 2008). Por isso, muitas vezes os requisitos para se ocupar a posição de gestor de eventos incluem para além dos atributos pessoais, competências e conhecimento, qualificação e experiência (Raj *et al.*, 2009).

Por outro lado, o processo de desenvolvimento de conhecimento baseado na partilha de informação pode facilitar o processo de aprendizagem (Musa *et al.*, 2011) e também ajudar ao desenvolvimento de inovações. Assim, organizar também no seio da

gestão dos próprios eventos um processo de transferência de conhecimento tácito (Mallen *et al.*, 2008) é fundamental para que se potencie a aprendizagem e resolução de problemas, sobretudo os que não são identificados ainda no planejamento, caso muito frequente na área dos eventos (Allen *et al.*, 2005). Exemplo da relevância desta transferência de conhecimento foi a venda, por 5 milhões de dólares, da propriedade intelectual da organização dos Jogos Olímpicos de 2000 em Sidney ao Comitê Olímpico Internacional, passando esta informação a ser a base para os Comitês organizadores que se seguiram (Allen *et al.*, 2005). Tendo em conta a importância que é atualmente dada à experiência no âmbito dos processos de ensino/aprendizagem, esta tendência futura dos eventos (Allen *et al.*, 2005) pode incentivar-se pela transferência de conhecimento no seio da gestão do evento durante o período de formação dos futuros profissionais.

3.11.2. Atividades experienciais de viagens de campo no ensino e na aprendizagem do turismo

Viagem de Estudo - aprendendo além da sala de aula

A aplicação da viagem de estudo como um método de aprendizagem experiencial não é um fenómeno novo. Segundo Do (2006), na Arquitetura, por exemplo, o modo de aprender através da experiência remonta aos grandes passeios dos séculos XVII e XVIII e envolveram aspirantes a arquitetos/aprendizes que viajavam para as cidades que eram famosas por sua grande arquitetura, como Roma, Paris e Florença. Os viajantes teriam que passar vários anos adquirindo conhecimento através das experiências de ver, registrar e interpretar. As lições aprendidas eram levadas de volta e contextualizadas e começava a emergir a transferência de conhecimento e inspiração recém-descoberta (Do, 2006).

Durante o século XX o conceito de *grand tour*⁵⁷ evoluiu de uma oportunidade para ver e aprender para uma oportunidade de internacionalização da arquitetura (Do, 2006). Segundo este autor, arquitetos influentes como Frank Lloyd Wright, Le Corbusier, Charles e Ray Eames, Philip Johnson, Louis Kahn e muitos outros viram a importância de adotar o modelo de aprendizagem experiencial através do *touring* e isso

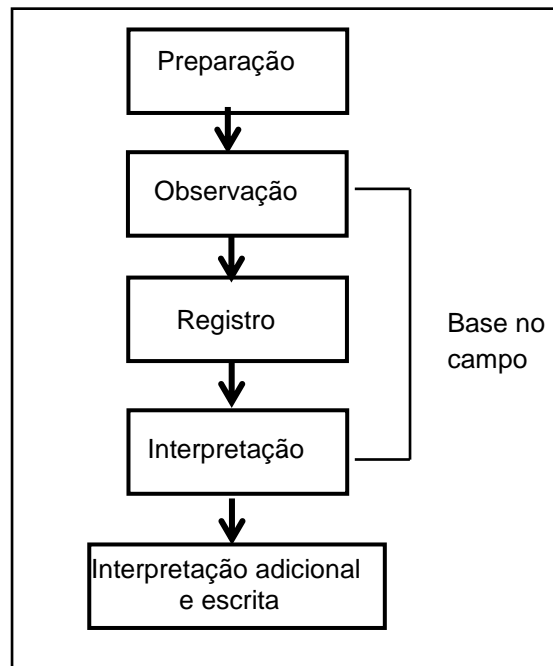
⁵⁷ *Tour* provém do inglês do séc. XVIII provavelmente resultante do galicismo *tour*. Documentalmente, *tour* aparece em 1760, “to make a tour (or circuits journey in which many places are visited for recreation or business)” (Fúster, 1991:21).

teve um profundo impacto em seus conhecimentos sobre arquitetura, gerando uma aprendizagem e ensino *ethos*, que deu forma ao discurso da teoria e prática para a profissão da arquitetura.

É aceito que a aprendizagem através da "experiência em primeira mão" (indo no local, ver o mundo real e aprender através da viagem) é a melhor forma de ensino para demonstrar a aplicação direta do conhecimento (teoria). Vê-lo é crer na importância do seu (conhecimento) e no valor ao testemunhar evidências da aplicação de conhecimento ou teoria à prática. Os alunos têm uma valorização maior como resultado de serem capazes de identificar, registrar, ampliar e construir conceitos e teorias que foram introduzidos dentro dos limites da sala de aula.

Job (1999:13), em sua reflexão sobre abordagens evolutivas sobre o trabalho de campo na área da geografia nos anos de 1960, argumenta quase em forma de lamentação, "... se tivéssemos sido felizardos numa orientação em paisagens por um prático competente que cuidasse em assegurar que as observações e detalhes fossem cuidadosamente registrados, poderíamos abrir um 'notebook' (fazendo referência à tecnologia pós contemporânea), em cujas páginas registraríamos em notas e esboços, alguma coisa da essência da paisagem que estávamos a explorar". Lugares teriam sido atentamente referenciados em grade, em seguida descritos no que hoje seria considerado uma maneira holística e integrada. A descrição da paisagem seria iluminada com contornos e anotada a lápis nos esboços de campo, cuja execução desenvolveria competências em observação, registro e interpretação.

O processo de abordagem tradicional para o trabalho de campo pode ser resumido na sequência das etapas descritas na figura 3.10, em que Job (1999: 15), apresenta uma ilustração gráfica da representação correspondente a uma abordagem básica para um trabalho de campo na área da geografia. Job (1999), afirma que é fácil criticar a saída de campo tradicional do ponto de vista atual e de como a aprendizagem deve ter lugar. Segundo este autor, "os alunos adotaram um papel relativamente passivo e o líder de campo era visto como o provedor de todo o saber e conhecimento. Paisagens eram interpretadas um tanto acriticamente, como se fossem destituídas de conflito ambiental, social ou político". Mas para os que experienciaram este tipo de trabalho de campo, a maioria gostaria de lembrar o prazer e a satisfação de adquirir as competências necessárias para "ler" e interpretar a paisagem em sua totalidade e, desse modo, reter algo da essência do lugar.

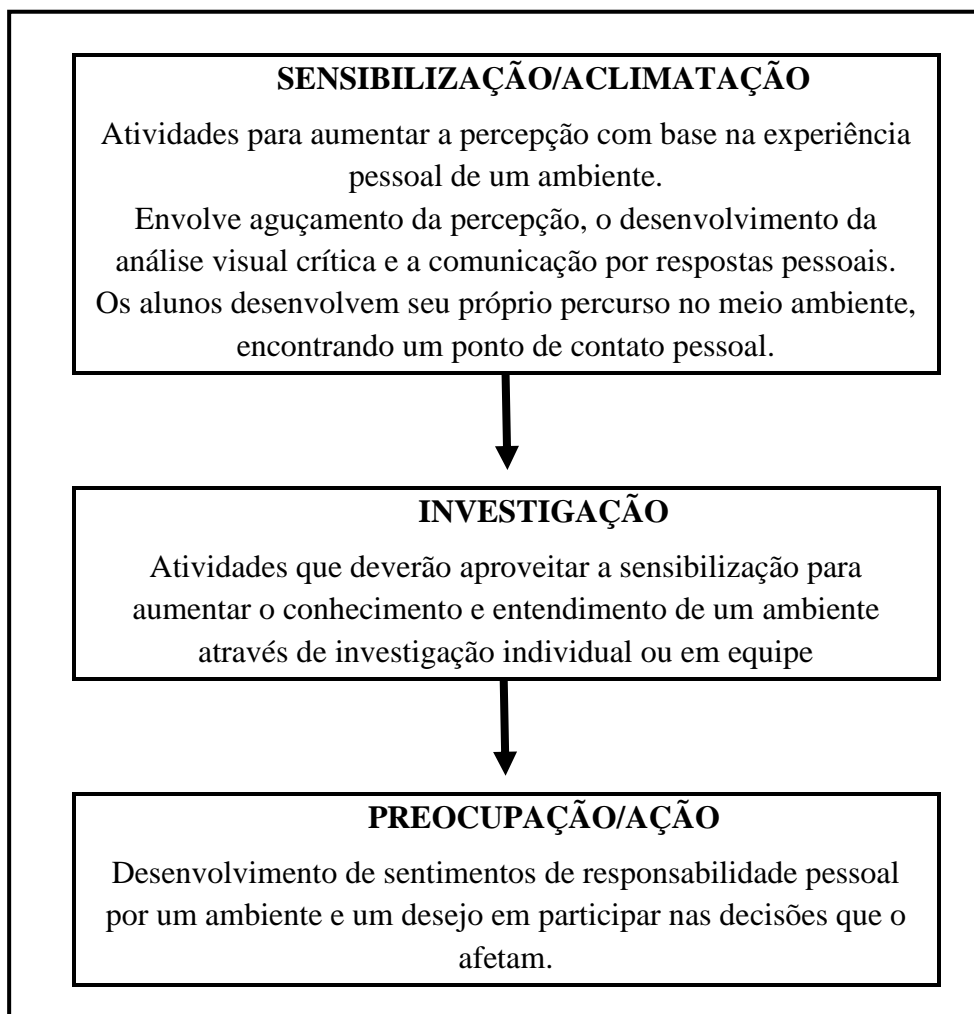


Fonte: Job (1999:15)

Figura 3.10 – Uma abordagem tradicional para o trabalho de campo.

Hawkins (1987) apresenta um modelo de estrutura de investigação que pode decorrer em trabalhos de campo (figura 3.11). Não obstante ilustrar representações de investigações no campo da geografia, o modelo pode superar problemas identificados com testes de hipóteses pouco focadas, podendo aplicar-se em qualquer área do conhecimento. É uma estrutura relativamente simples que envolve três etapas.

O estágio inicial da figura 3.11 representa que cada um de nós tem uma visão e interpretação única de um ambiente e que o importante é encontrar o seu próprio percurso (Job,1999). O que há naquele lugar que despertou o seu interesse e curiosidade, questiona-se Job? Antes de prosseguir consoante ao senso comum que poderia conduzir a estudos um tanto superficiais, talvez precisemos aprofundar-nos sob a superfície e desvendar alguns aspectos mais sutis do lugar.

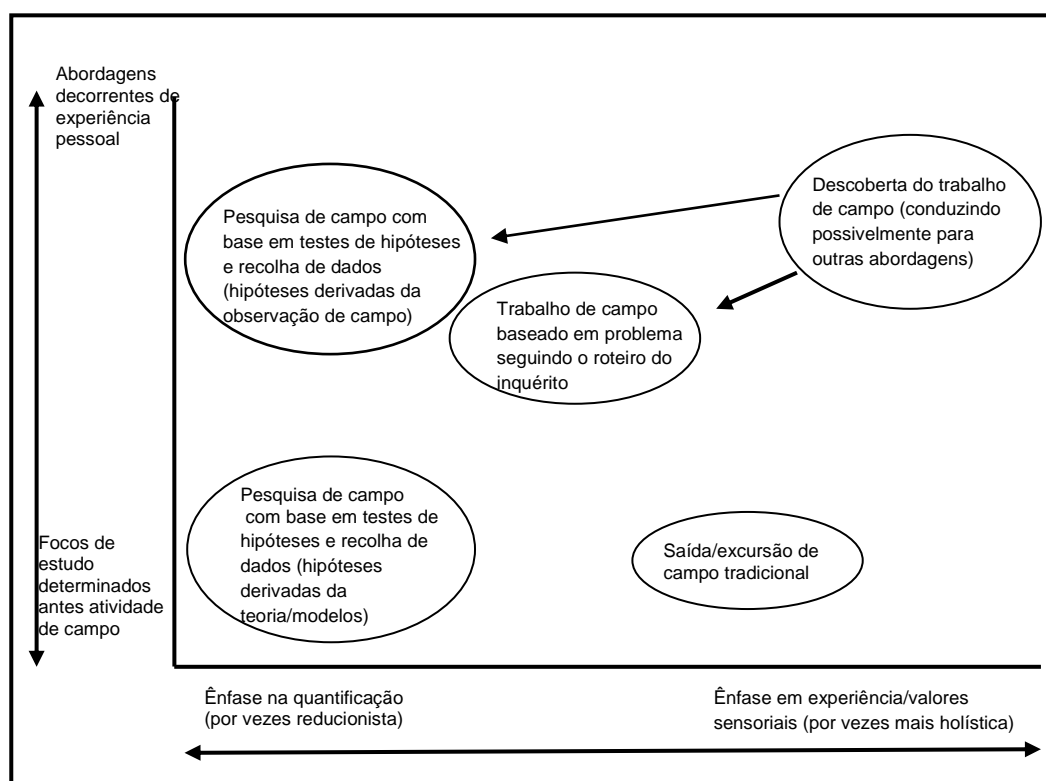


Fonte: adaptado de Hawkins (1987)

Figura 3.11 – Um modelo de ensino-aprendizagem pela experiência fora da sala de aula.

São coisas que podemos fazer que podem aguçar as nossas sensibilidades, mediante novas percepções e nos ajudar a adotar perspectivas mais críticas. Este estágio inicial de descoberta às vezes é descrito como “aclimatação”, um processo de entrada em contato com o ambiente e sentindo-se confortável em um novo ambiente, ou talvez sentir-se num ambiente familiar a partir de uma nova perspectiva. Tendo encontrado o nosso próprio ponto de contato, podemos então direcionar o pensamento a investigações mais estruturadas. Isso pode assumir a forma de investigação geográfica ou, se for o caso, o teste de hipóteses. Em ambos os casos, embora estejamos propensos a nos concentrar em 'partes' específicas do ambiente para investigação, já iremos ter tido uma

visão do "todo". A terceira etapa deste modelo refere-se à tomada de decisões pessoais e agir conforme essas decisões. Para que tenha significado, esta etapa exige um conteúdo.



Fonte: adaptado de Hawkins (1987)

Figura 3.12 – Representações geográficas de abordagens de trabalho de campo

Uma representação resumida de abordagens considerando estilos diferentes de trabalho de campo em relação a temas distintos é ilustrada na figura 3.12, representada pelos dois eixos do gráfico. O eixo horizontal refere-se à extensão em que uma abordagem se baseia na medição de campo e a recolha de dados e o grau a que se baseia em formas qualitativas da experiência. Para Job (1999: 24), seria errado, no entanto, assumir que os dois são mutuamente exclusivos, como se este último fosse usado para alimentar o primeiro. O eixo vertical refere-se ao ponto de partida e ao foco de investigações. “Eles surgiram a partir da experiência no campo ou foram pré-determinados por alguma outra pessoa ou pela teoria”? Segundo este autor, você pode não concordar com as posições em que diferentes abordagens têm sido colocadas. Reestruturar este tipo de diagrama pode constituir uma fonte útil para o debate.

Assim, as viagens de campo, enquanto trabalhos de campo na área do turismo, representam atividades de experiências pela vivência no ensino-aprendizagem do

turismo, e estão relacionadas com a perspectiva de um conhecimento tácito para além da sala de aula, contribuindo para a aquisição de competências pelo aluno para aplicação em sua atuação profissional. A viagem de campo proporciona não apenas um interesse pela aprendizagem e oportunidade de identificar a praticidade de um determinado conteúdo, mas também do conjunto dos conteúdos de outras disciplinas que compõem o currículo de um determinado curso. Assim, no ensino do turismo, os alunos devem ser orientados a realizarem estudo de campo através das viagens, as quais possam proporcionar atividades de aprendizagem em contextos reais, possibilitando, ainda, a oportunidade de adquirir competências através da observação, registro e interpretação em consonância com o objetivo estabelecido pelo estudo (caracterizado no tópico 2.12 a seguir).

Importa lembrar que o professor tem um papel fulcral neste processo, entre outros, de apresentar aos estudantes os objetivos a serem alcançados pela viagem de campo e, para tanto, é necessário que ele tenha, de alguma forma, um conhecimento prévio sobre os locais ou destinos onde a viagem e o estudo terá lugar de modo a orientá-los e principalmente motivá-los a participarem da atividade. Deve, ainda, sempre ter em mente e informar devidamente os alunos sobre a finalidade e os resultados a serem alcançados na atividade experiencial, além de reforçar que todo o tempo de permanência no destino deverá ser reservado às atividades conforme o planejamento estabelecido. Dessa forma, pretende-se que o aluno não se distancie do foco principal da atividade experiencial como estratégia de aprendizagem, sendo substancial que ele não a tome como um simples momento de entretenimento (lazer). Pelo contrário, deve permitir desenvolver a sensibilização, o aguçamento da percepção, a análise visual crítica e a comunicação por respostas pessoais, conforme sublinha Hawkins (1987), através da atividade experiencial, descaracterizando, assim, o papel de visitante ou mero turista na viagem, mas pelo contrário, protagonista de uma aprendizagem num “laboratório” para além da sala de aula. Destarte, as viagens de campo devem não só cumprir com suas finalidades principais enquanto instrumentos do processo de ensino/aprendizagem, como também evidenciarem o compromisso com as comunidades onde ocorrem o estudo, com os clientes (empresas e organizações público-privadas), com a instituição de ensino e sua função social e política, devendo, portanto, estarem despojadas de algum atributo que as vinculem à atividade experiencial num determinado espaço fora da sala de aula.

3.12 Natureza das atividades experienciais no curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP

Conforme evidenciado de forma ilustrativa no capítulo 1, em sua estrutura curricular, o CST em Gestão de Turismo do IFSP oferta UCs de formação geral e as aderentes às competências profissionais. Além destas, fazem parte da formação do tecnólogo em turismo do IFSP as atividades experienciais. O projeto pedagógico do curso (PPC) estabelece a realização e implementação destas, as quais têm como objetivo oferecer situações em contextos reais de aprendizagem, além de promover vivências de experiências educacionais aos alunos possibilitando, entre outros, o contato dos mesmos com o mercado de trabalho, com o mundo das viagens e com as especificidades inerentes à atividade profissional no turismo.

Caracterizadas por cariz eminentemente prática e conduzidas através de métodos e técnicas próprias para promover o ensino/aprendizagem do turismo pela vivência direta de experiências, estas atividades experienciais buscam promover ainda, nos alunos, a possibilidade de adquirir conhecimentos, competências e habilidades, bem como a produção de trabalhos para além do ambiente da sala de aula e em contextos reais. Desse modo, eles não apenas observam, registram e interpretam com base no contexto em que estão envolvidos, mas também lhes permitem interagir com seu pares, seus professores, com os profissionais do setor do turismo, com os turistas, com a própria comunidade de sua residência ou dos destinos a visitar e com o mundo exterior à instituição de ensino. Adicionalmente, têm a oportunidade de usufruírem de novos paradigmas educacionais, pressupondo metodologias de ensino/aprendizagem que lhes permitem o desenvolvimento de competências tanto específicas, mas também horizontais, isto é, o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender (Getz, 2007), a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipe, a adaptação à mudança, entre outras (Musa et al, 2011)

No âmbito do CST em Gestão de Turismo do IFSP, entretanto, as atividades experienciais não estão contempladas na estrutura curricular do curso por três razões: a primeira por não se tratar de uma UC mas sim de uma atividade de vivência pela experiência; a segunda pela necessidade da adequação da carga horária total das UCs do curso que, por norma, não deve ser superior a 2027 hs num curso de tecnologia,

incluindo o estágio que é obrigatório; e a terceira, por se tratarem de atividades experienciais estas são implementadas, nomeadamente, de acordo com o programa de ensino de determinadas UCs da estrutura curricular as quais estão vinculadas. Neste caso, o planejamento, a organização, a execução e implementação de cada atividade experiencial deve decorrer no âmbito de um determinado percentual de carga horária da UC à qual se vincula, devendo a experiência ser implementada em algum momento do semestre letivo, em conformidade com o planejamento estabelecido pelo programa da respectiva UC.

A vivência direta de experiências é parte inerente à formação do tecnólogo em turismo e, portanto, estas irão acontecer regularmente de acordo com a proposta formativa do curso. No caso do CST em Gestão de Turismo do IFSP, há que ter em conta as especificidades da região em que o curso de turismo se insere. Utilizando como exemplo o campus localizado na capital de São Paulo, cidade caracterizada por ser um destino de turismo de negócios e eventos de toda natureza (feiras, convenções, shows, competições esportivas, exposições, etc) e, neste contexto, a formação do profissional tecnólogo em turismo daquele campus tem sido direcionada não apenas para atuação em funções operacionais mas, sobretudo, para que tenha competência para atuar como gestor em setores de turismo que a cidade atualmente demanda. Hoje, o mercado do turismo têm demandado profissionais e contratado alunos do IFSP para funções, maioritariamente, em agenciamento de viagens e meios de hospedagem.

Por outro lado, as atividades experienciais implementadas no âmbito do CST em Gestão de Turismo do IFSP, sobretudo aquelas que ocorrem fora do ambiente escolar e envolvem viagens e saídas de campo com pernoite no destino não são obrigatórias, ou seja, tendo em conta que não estão contempladas na estrutura curricular do curso, a participação do aluno nestas experiências têm sido opcional, e até justificável por duas razões principais: por estas significarem uma despesa adicional e, por vezes não suportada pelo aluno; e, pela necessidade de o aluno trabalhador precisar faltar ao dia de trabalho laboral para atender à saída de campo. Não obstante o caráter de não obrigatoriedade em realizar a experiência, na maioria das vezes, há registro de índices de participação dos alunos relativamente superiores à média. Tal se deve, supostamente, a duas razões: a) fundamentalmente, pela percepção do aluno sobre a experiência corresponder a uma componente de aprendizagem em contextos reais e, portanto, poder nutri-lo com competências adequadas para ser um profissional melhor formado; b) os

conhecimentos adquiridos por meio da realização de atividades experienciais constituírem instrumentos impulsionadores para um melhor desempenho acadêmico do aluno.

O quadro 3.6 apresenta a composição das atividades experienciais que atualmente fazem parte do PPC do CST em Gestão de Turismo de um dos *campi* do IFSP. Conforme pode ser observado, um total de 11 atividades experienciais estão contempladas no PPC e, portanto, são ofertadas pelo CST em Gestão de Turismo do IFSP durante os três anos acadêmicos. Cada uma destas atividades está vinculada a uma UC principal, nomeadamente, àquela em que a atividade é planejada, organizada e implementada em consonância com o programa estabelecido no plano de estudo. Além da UC principal, a atividade pode envolver também, uma ou mais UCs que a ela estão relacionadas possibilitando, assim, trabalhar conteúdos transversais na atividade experiencial. Em pelo menos 8 destas atividades experienciais, a avaliação de desempenho acadêmico do aluno na UC pauta-se com mais incidência no contexto do seu próprio desempenho na vivência experiencial do que propriamente no conteúdo teórico da UC a qual a experiência está vinculada.

Em outras UCs que, embora não contempladas no PPC, mas que implementam alguma forma de experiência seja em sala de aula, ou em campo, a avaliação de desempenho acadêmico é construída tendo em conta tanto o desempenho nas experiências, quanto em outros componentes de avaliação adotados pela UC.

Conforme apresentaremos, as atividades experienciais do CST em Gestão de Turismo do IFSP não se limitam, exclusivamente, às contempladas no PPC, uma vez que os professores de outras UCs que compõem a estrutura curricular têm autonomia em termos pedagógicos para criar, promover e implementar atividades experienciais que possam simular situações em contextos reais e, portanto, enriquecer o processo de ensino/aprendizagem tecnológico em turismo.

Quadro 3.6 – Atividades experienciais do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo – IFSP (campus São Paulo)

Ano Acadêmico	Atividade	UC principal	UCs relacionadas
1º	Viagem técnica organizada pelos professores para reconhecimento e compreensão do produto turístico. Destinos sugeridos: Paraty (RJ); Parque Estadual Turístico do Alto do Ribeira – Iporanga (SP).	Fundamentos do Turismo 1	Gestão de Empresas de Turismo 1
1º	Inventário da oferta turística de um bairro ou localidade.	Fundamentos do Turismo 1	Gestão de Empresas de Turismo 1
1º	Organização de atividades recreativas para comunidade do entorno do IFSP	Técnicas de Recreação	Organização de eventos 1
1º	Viagem técnica organizada pelos alunos. Destinos sugeridos: Campos do Jordão (SP) ou Curitiba (PR).	Gestão de Empresas de Turismo 2	Fundamentos do Turismo 2, Geografia e Turismo, Sociologia do Lazer e do Turismo
1º	Pesquisa de demanda turística	Pesquisa Mercadológica em Turismo	Fundamentos do Turismo 2
1º	Projeto integrador: concepção de uma empresa ou produto turístico tendo em vista atender necessidades do mercado identificadas a partir da pesquisa de demanda turística.	Gestão de Empresas de Turismo 2	Fundamentos do Turismo 2, Pesquisa de Mercado em Turismo
1º	Elaboração de projeto de evento acadêmico a realizar-se no 3º semestre	Organização de Eventos 2	Captação de Recursos em Turismo
2º	Organização de evento do curso	Organização de Eventos 3	Contabilidade e Turismo, Gestão de Pessoas em Turismo
2º	Viagem técnica organizada pelos alunos e, se possível, ofertada a alunos de outros semestres do curso.	Agenciamento de Viagens 2	Finanças e Turismo, Marketing e Turismo.
2º	Elaboração de Plano de Negócios para empresa do mercado de turismo ou hospitalidade.	Empreendedorismo e Turismo	Finanças e Turismo, Marketing e Turismo, Gestão de Empresas de Lazer
3º	Elaboração de projeto mercadológico ou estudo científico individual.	Projetos e Estudos Turísticos 1 e 2	Relacionado às disciplinas do curso, conforme os objetivos do aluno.
3º			

Fonte: Projeto Pedagógico do CST em Gestão de Turismo do IFSP – Campus São Paulo

3.12.1. Modalidades de atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP

Com base no modelo de projeto pedagógico de curso do IFSP, campus São Paulo, tentaremos mostrar a seguir as características e especificidades de cada atividade experiencial ofertada pelo curso de turismo daquele campus.

No primeiro ano acadêmico do curso, prevê-se, então, a realização de 7 atividades experienciais que correspondem:

- 1) **Viagem técnica** para reconhecimento e compreensão do produto turístico – atividade experiencial, direcionada aos alunos do primeiro ano ingressantes no curso e está vinculada à UC “fundamentos do turismo 1”. Caracteriza-se por uma viagem com duração mínima de dois dias (um pernoite) que os alunos realizam a um destino turístico fora da cidade de São Paulo. Por serem ingressantes no curso, os alunos são conduzidos ao campo para estudarem e conhecerem sobre ofertas de turismo, sendo importante que visitem um destino turístico consolidado e tradicional no Brasil. Atualmente, há dois destinos sugeridos para a viagem: a cidade de Paraty, no Rio de Janeiro, que está pleiteando o título de patrimônio cultural da humanidade ou o parque estadual turístico do Alto do Ribeira na cidade de Iporanga, estado de São Paulo. A atividade permite, ainda, aos alunos perceber sobre demanda turística de diferentes origens que chega para visitar o destino, como também perceber oferta turística bastante diferente da cidade de São Paulo, tais como o funcionamento dos serviços de apoio ao turismo, passeios de escunas, serviços de guiamento, as monitorias, a gestão de meios de hospedagem, entre outros. Para a viagem de ida e volta, utiliza-se o serviço de transporte rodoviário por meio de veículo do próprio IFSP ou, na impossibilidade do uso deste, contrata-se serviço de transporte de empresa privada. Tendo em conta que os alunos ingressantes no curso ainda carecem de competências mínimas para organizarem uma viagem técnica, todo o procedimento de planejamento e organização da atividade fica sob a responsabilidade do professor da UC principal. Em termos de alternativa opcional para propostas de transversalidade, esta atividade experiencial relaciona-se com a UC gestão de empresas de turismo 1, componente, também, do primeiro semestre acadêmico. Além das competências que os alunos envolvidos podem

desenvolver na realização da atividade, importa destacar a aprendizagem de conteúdos, a motivação e a integração.

- 2) **Inventário da oferta turística** – atividade experiencial direcionada aos alunos ingressantes do primeiro semestre acadêmico. Vinculada à UC “fundamentos do turismo 1”, corresponde ao exercício de elaboração de um inventário turístico a ser produzido pelos mesmos. A experiência compreende saída de campo e o inventário pode contemplar um determinado bairro ou localidade da cidade de São Paulo, ou mesmo outra indicada pelo professor. Para a realização desta, os alunos contam, ainda, com um instrumento de apoio que é a ficha de inventário do Ministério do Turismo brasileiro, a qual permite proceder à aplicação do inventário como também a reflexão subsequente dos resultados. Esta atividade é planejada e organizada pelo professor da UC principal a qual está vinculada. Em termos de proposta de transversalidade pode relacionar-se com a UC gestão de empresas de turismo 1, lecionada no mesmo semestre do curso. Entre as habilidades e competências que se pode desenvolver na realização da atividade estão a aprendizagem de pesquisa, o trabalho em equipe, aprender a aprender.
- 3) **Organização de atividades recreativas** para comunidade do entorno do IFSP – direcionada aos alunos ingressantes no primeiro semestre acadêmico, sendo componente experiencial da UC “técnicas de recreação”. Caracteriza-se pela realização de um evento recreativo solidário em que os alunos são orientados a planejar, organizar e conduzir uma atividade recreativa para, em seguida, implementá-la numa determinada instituição social que acolhe menores em situação de pobreza, localizada, nomeadamente, no entorno do campus São Paulo do IFSP. Esta envolve um conjunto de atividades menores e, portanto, tem a duração de algumas semanas de planejamento até finalmente a implementação da atividade na instituição social escolhida. Nesta experiência, os alunos devem aplicar os conhecimentos adquiridos em classe e, após serem distribuídos em equipes de trabalho e, com a orientação do professor, deverão planejar, organizar e decidir sobre qual instituição realizar a experiência, a faixa etária dos menores beneficiados, o custo e o orçamento para a sua realização, o tipo de atividade recreativa a desenvolver, bem como outros factores. Esta atividade relaciona-se, ainda, com a UC organização de eventos 1, lecionada no mesmo semestre letivo acadêmico, na qual os alunos devem adquirir conhecimentos teóricos para os procedimentos na aplicação da experiência em campo. Entre as habilidades e

competências que se pode desenvolver na realização da atividade estão o trabalho em equipe, a liderança, compreender diferentes contextos sociais.

- 4) **Viagem técnica** organizada pelos alunos – atividade experiencial direcionada aos alunos do segundo semestre acadêmico vinculada à UC “gestão de empresas de turismo 2”. Caracteriza-se por uma viagem com duração de pelo menos um pernoite num destino turístico fora da cidade de São Paulo, a qual os alunos não só participam, como também organizam-na sob a orientação do professor . Atualmente, há dois destinos sugeridos: a cidade de Campos do Jordão em São Paulo ou a cidade de Curitiba no Paraná. Neste contexto, os alunos são orientados a organizarem a viagem no que diz respeito aos serviços a serem utilizados para que esta ocorra. Assim, a atividade envolve diferentes procedimentos que a ela são inerentes. Por se tratar de alunos do segundo semestre acadêmico subentende-se que adquiriram competências educacionais mínimas e, portanto, após serem distribuídos em equipes de trabalho, são orientados pelo professor a planejar e organizar parte dos procedimentos necessários, que envolve a organização da relação de alunos da classe que participará da viagem, a pesquisa e análise sobre o meio de transporte a utilizar e o custo da contratação do serviço, análise sobre o meio de hospedagem no destino e seu custo, os restaurantes para refeições e seu custo, pesquisa e análise sobre a programação no destino, bem como os atrativos a serem visitados. Esta atividade relaciona-se com outras UCs do mesmo semestre acadêmico tais como: fundamentos do turismo 2, geografia e turismo, sociologia do lazer e do turismo e, portanto, há a possibilidade de elaboração de propostas educativas em contextos de transversalidade, além da participação dos respectivos professores na viagem. Entre as habilidades e competências que se pode desenvolver na atividade estão o desenvolvimento de pesquisa, o trabalho em equipe, a liderança, lidar com situações de conflito, aprender a ser.
- 5) **Pesquisa de demanda turística** – atividade experiencial direcionada aos alunos do segundo semestre acadêmico vinculada à UC “pesquisa mercadológica em turismo”. Caracteriza-se por ser uma atividade em que os alunos são conduzidos a desenvolverem uma pesquisa em campo junto aos turistas que visitam a cidade de São Paulo. Envolve um conjunto de outras atividades menores que acontecem em campo e posteriormente em sala de aula, tais como levantamentos de dados, entrevistas junto aos visitantes, digitalização e tabulação de dados, elaboração de relatório e, portanto, esta tem a

duração de algumas semanas ao longo do semestre letivo. Ao fim dos trabalhos, o resultado é disponibilizado para consulta *on line*. Em termos de proposta de transversalidade a atividade pode relacionar-se com a UC fundamentos do turismo 2, lecionada no mesmo semestre acadêmico. Habilidades e competências que a atividade pode desenvolver: trabalho em equipe, liderança, aplicar instrumentos de pesquisa, aprender tratamento de dados de pesquisa, aprender elaborar relatórios, desenvolver espírito crítico.

- 6) **Projeto integrador** – atividade experiencial direcionada aos alunos do segundo semestre acadêmico vinculada à UC “gestão de empresas de turismo 2”. Caracteriza-se por uma experiência na qual os alunos, distribuídos em equipes de trabalho, são conduzidos a conceberem um produto turístico, devendo cada equipe desenvolver seu produto, tendo em conta atender a uma necessidade identificada no mercado turístico da cidade de São Paulo, com base na pesquisa de demanda turística. A atividade envolve um conjunto de procedimentos, bem como o domínio de algumas competências pelos alunos, porquanto irá envolver a integração conjunta de outras UCs relacionadas para que a atividade seja implementada de forma eficaz tais como: fundamentos do turismo 2 e pesquisa de mercado em turismo. Neste sentido, o planejamento da atividade tem a duração de algumas semanas letivas, sendo esperado dos alunos um particular empenho e dedicação, bem como a orientação, acompanhamento e integração dos professores das UCs envolvidas no projeto. Por fim, os alunos representados pelas respectivas equipes de trabalho, apresentam o resultado final em forma de seminários, o qual é avaliado por uma comissão de professores. Habilidades e competências que a atividade pode desenvolver: trabalho em equipe, liderança, resolução de problemas, espírito de liderança, técnicas de pesquisa, aprender a tomar decisões, desenvolver espírito crítico, apresentação de proposta em público, entre outras.
- 7) **Elaboração de projeto de evento acadêmico** – atividade experiencial direcionada aos alunos do segundo semestre acadêmico vinculada à UC “organização de eventos 2”. Caracteriza-se por uma atividade em que os alunos são conduzidos a se debruçar sobre a construção do projeto que delineará as diretrizes para a realização do evento acadêmico do curso a ser implementado pelos mesmos no semestre seguinte, ou seja, terceiro semestre acadêmico. Assim, sob a orientação do professor da UC a qual a atividade está vinculada, como também da UC captação de recursos a qual está

relacionada, os alunos são distribuídos em equipes de trabalho e buscam formatar o projeto para o evento acadêmico em conformidade com o planejamento estabelecido.

No segundo ano acadêmico do curso, o PPC prevê, a realização de 3 atividades experienciais que correspondem:

- 1) **Organização de evento do curso** – atividade experiencial direcionada aos alunos do terceiro semestre acadêmico vinculada à UC “organização de eventos 3”, além de outras duas UCs à ela relacionadas: “contabilidade e turismo” e “gestão de pessoas em turismo”. Caracteriza-se pelo planejamento, organização e realização de um evento a ser desenvolvido integralmente pelos alunos do semestre em curso e que, atualmente, corresponde a duas formatações possíveis: a “semana acadêmica do turismo” ou a “convenção do turismo”. A primeira formatação corresponde a um evento com duração de cinco dias letivos e tem lugar nas dependências do IFSP. Tem como proposta reunir alunos, professores, comunidade acadêmica, profissionais e especialistas do setor e estudiosos do turismo os quais são convidados como palestrantes para momentos de reflexões e debates que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. A segunda formatação corresponde a um encontro que envolve professores, alunos e ex-alunos, profissionais do setor do turismo e comunidade acadêmica, correspondendo atividades lúdicas e acadêmicas de modo a promover, entre outros, a integração do corpo de professores, alunos e entre eles próprios. Tem lugar em um espaço fora da cidade de São Paulo, distante não mais de 100 km, que ofereça infraestrutura para abrigar um grande número de pessoas, preferencialmente, um local com grande área verde, espaço para alojamento e alimentação por um final de semana completo. A realização da atividade de organização de eventos pode desenvolver várias habilidades e competências entre elas: o trabalho em equipe, a liderança, o espírito crítico, a resolução de problemas, a tomar decisões, a lidar com situações de conflito, melhorar o repertório discursivo, aprender a estimar custos, a elaborar orçamentos, além de promover a motivação, e maior identificação com o curso.
- 2) **Viagem técnica** organizada pelos alunos – atividade experiencial direcionada aos alunos do quarto semestre acadêmico vinculada à UC “agenciamento de viagens”. Caracteriza-se por uma viagem incluindo no mínimo um pernoite num destino turístico fora da cidade de São Paulo. Nesta, os alunos simulam um departamento de viagem e

são responsáveis pelo planejamento e gestão do mesmo, elaboram o levantamento de informações, as questões do marketing, desenvolvem atribuições como se uma agência de viagem fosse, etc. O principal destino tem sido a cidade do Rio de Janeiro, preferência entre os alunos de várias turmas anteriores, entretanto, as duas últimas viagens em 2012 e 2013 tiveram como destino a cidade de Buenos Aires, Argentina, possibilitando aos alunos uma vivência de experiência em país estrangeiro dando-lhes a oportunidade de enriquecer o conhecimento cultural em contexto de viagem internacional. Assim, a atividade envolve diferentes procedimentos que a ela são inerentes. Por se tratar de alunos do quarto semestre acadêmico subentende-se que, na altura, adquiriram competências educacionais em diferentes contextos, portanto, sob a supervisão do professor e, uma vez distribuídos em equipes de trabalho, são conduzidos a “fazer a atividade acontecer”, ficando responsáveis por todos os procedimentos necessários desde o início do semestre letivo após a concepção da proposta da atividade em sala de aula até o desembarque do último aluno na volta da viagem, procedimentos que envolvem várias semanas letivas para o planejamento e organização até finalizarem o produto. Esta atividade relaciona-se com outras duas UCs do mesmo semestre letivo tais como: “finanças e turismo” e “marketing e turismo”, portanto, há a possibilidade de elaboração de propostas educativas em contextos de transversalidade, além da participação dos respectivos professores na viagem e da mesma ser ofertada a alunos de outros semestres acadêmicos. Diferentes habilidades e competências podem ser desenvolvidas para os alunos que efetivamente envolvem-se com a atividade tais como: aprender a pesquisar, desenvolver trabalho em equipe, desenvolver o espírito de liderança, lidar com situações de conflito, estimar custos, elaborar orçamentos, tomar decisões, entre outras.

- 3) **Elaboração de plano de negócio** para empresa de mercado de turismo ou hospitalidade - atividade experiencial direcionada aos alunos do quarto semestre acadêmico vinculada à UC “empreendedorismo e turismo”. Caracteriza-se por uma experiência na qual os alunos, distribuídos em equipes de trabalho, são conduzidos a conceberem um plano de negócio para empresa de mercado de turismo na cidade de São Paulo, devendo desenvolver um plano de negócio por cada equipe de trabalho, com base nos conhecimentos adquiridos e nas competências desenvolvidas durante as atividades realizadas nos semestres acadêmicos anteriores. Envolve um conjunto de

procedimentos, porquanto a atividade poderá envolver, também, a integração conjunta de outras UCs relacionadas do mesmo semestre acadêmico para que a atividade seja implementada de forma eficaz tais como: finanças e turismo; marketing e turismo; e gestão de empresas de lazer. Assim, o planejamento, a organização e a efetiva implementação da atividade tem a duração de várias semanas de trabalho no semestre letivo, sendo esperado dos alunos um particular empenho e dedicação, bem como a supervisão, acompanhamento e integração dos professores das UCs relacionadas e envolvidas no projeto. Por fim, os alunos representados pelas respectivas equipes de trabalho, apresentam o resultado final em forma de seminários, o qual é avaliado por uma comissão de professores. Habilidades e competências que a atividade pode desenvolver: trabalho em equipe, resolução de problemas, espírito de liderança, técnicas de pesquisa, aprender a tomar decisões, desenvolver espírito crítico, aprender a lidar com situações de conflito, prever custos, desenvolver orçamentos, entre outras.

No terceiro ano acadêmico do curso, o PPC prevê, a realização de 1 atividade experiencial que corresponde:

- 1) **Elaboração de projeto mercadológico ou estudo científico individual** - atividade experiencial direcionada aos alunos do quinto e do sexto semestre acadêmico do curso (alunos concluintes) vinculada às UCs “projetos e estudos turísticos 1” e “projetos e estudos turísticos 2”. Caracteriza-se por uma experiência na qual o aluno é conduzido a elaborar um trabalho final de curso, desta feita individualmente e não em equipe, sendo-lhe facultado desenvolver em forma de projeto mercadológico ou estudo científico. A proposta do projeto mercadológico ou o tema de estudo a desenvolver é de livre escolha do aluno, esperando que o mesmo desenvolva-o utilizando como instrumentos basilares os conhecimentos adquiridos durante os dois primeiros anos acadêmicos do curso, sobretudo, as competências desenvolvidas por ocasião da sua efetiva participação, dedicação e compromisso despendido nas atividades experienciais que lhe foram ofertadas. A elaboração da atividade conta, ainda, com o acompanhamento de um professor indicado pelo aluno, que o acompanhará e orientará, individualmente, durante a construção, seja do projeto mercadológico (devendo ser este viável financeiramente), seja do estudo (efetivamente científico). Assim, o planejamento, a organização e a implementação da atividade tem a duração de dois semestres letivos, sendo esperado empenho e

dedicação do aluno, para que o resultado seja atingido eficazmente. Por fim, deve apresentar o resultado, o qual pode representar a “venda” da ideia desenvolvida no projeto mercadológico ou o estudo científico realizado, o qual será avaliado por uma comissão de professores. Habilidades e competências a adquirir: aprender a desenvolver e defender uma ideia individualmente, aprender a elaborar um estudo científico, prever custos, desenvolver orçamentos, resolução de problemas, aprender situações de trabalho sob pressão, aprender a estabelecer e cumprir metas de trabalho, entre outras.

Além das atividades experienciais referendadas no PPC, há aquelas que os professores, sempre que lhes seja possível, realizam em suas respectivas UCs, porquanto a eles é conferido autonomia para realizá-las em consonância com o programa de ensino das suas UCs, como exemplo:

UC – **sociologia do lazer e do turismo** que têm ofertado experiências aos alunos tais como conhecer uma tribo indígena que recebe visitantes ou a estrutura de uma colônia de férias que tem importância pelo lazer e as férias do trabalhador que, nomeadamente, não é um viajante usuário de pacotes turísticos ou mesmo, viajante por conta própria;

UC – **hotelaria** que tem ofertado a vivência de experiência na qual os alunos fazem uma “imersão hoteleira”. Caracteriza-se por uma experiência em que os alunos hospedam-se por um fim de semana em um hotel da cidade de São Paulo, numa parceria entre o IFSP e o empreendimento hoteleiro, oportunidade em que os alunos podem visitar cada setor do hotel, o qual lhes confere uma monitoria a cargo de um profissional representante do hotel. Assim, os alunos percebem a arrumação dos quartos, a preparação de um auditório para evento, bem como outras atribuições inerentes à atividade hoteleira.

Para além destas, há as atividades extra-classe em que os professores realizam em suas UCs tais como: visitas a grandes pavilhões para conhecer seu funcionamento que, no caso da cidade de São Paulo, o pavilhão do Anhembi é referência na América do Sul; visitas a restaurantes para conhecer a estrutura e operação, visitas a museus e centros culturais, entre outras tantas possibilidades de atividades passíveis de ocorrerem no CST em Gestão de Turismo do IFSP.

Conclusão

De facto há registro do interesse sobre o ensino e a aprendizagem de forma geral e das didáticas particularmente. Tal não fosse de grande interesse o ensino e a aprendizagem para a educação, certamente não se justificaria o registro de estratégias de ensino e de aprendizagem que remontam às origens da própria educação (Vieira & Vieira, 2005).

Partilhamos da abordagem de Altet (2000), que sublinha que o processo de ensino e de aprendizagem não deve ser entendido como um processo isolado, devendo, pelo contrário, considerá-lo como a articulação funcional entre dois subsistemas interdependentes e autônomos (o ensino e a aprendizagem).

No que se refere à aprendizagem experiencial, importa destacar a sua origem nos trabalhos de estudiosos contemporâneos, cujas ideias permanecem atuais, relevantes e influentes para a teoria e a prática da educação.

Um dos mais influentes pensadores da educação, John Dewey, abordou o tema, ao escrever: “presumo que em meio a todas as incertezas, há um quadro permanente de referência: nomeadamente a relação orgânica entre educação e experiência pessoal .” (Dewey, 1939:25). Pensamento corrente pode ser ampliado sugerindo que a aprendizagem é suscetível de ser reconhecida e aplicada na medida em que o aluno reflete ativamente na experiência.

David Kolb (1984) lançou os fundamentos da mais moderna teoria da educação experiencial. Sua aprendizagem experiencial, tornou-se uma referência nesta área onde seu ciclo de aprendizagem experiencial, amplamente influenciado pelo trabalho anterior de Kurt Lewin, tem sido largamente reproduzido e utilizado. De facto, por sua clareza e facilidade de aplicação, o desenvolvimento do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb tem tocado a imaginação de muitos educadores como uma forma útil de explicar o processo de aprendizagem experiencial.

A visão de Kolb da aprendizagem como um processo contínuo, fundamentada na experiência é confirmada por muitos estudiosos que ilustram o que Kolb identificou como aprendizagem experiencial – uma perspectiva holística, integradora de aprendizagem que combina experiência, percepção, cognição e ação.

Há formas de natureza diversa de aprendizagem experiencial utilizada na educação vocacional e profissional, as quais incluem estágios, treinamento no trabalho, excursão,

viagens de aventura, estúdios, laboratórios, oficinas, abordagens de estudo de caso, pesquisa-ação, *role plays*, hipóteses e simulações. Outros métodos mais sutis e menos facilmente reconhecidos incluem a aprendizagem ativa em palestras, simulações em computadores, o uso de modelos realistas, as atividades baseadas em vídeo, discussões em grupo, aprendizagem baseada em problemas, trabalho em grupo, projetos auto-dirigidos, a pesquisa-ação e aprendizagem-ação são exemplos de trabalho de aprendizagem experiencial em operação.

Sobre a aprendizagem baseada em problemas (ABP), importa mencionar suas potencialidades no desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas em várias áreas do conhecimento, conforme mencionou Cachinho (2012). Tendo o aluno como foco principal, a metodologia ABP ampara-se nas estratégias da resolução de problemas e numa combinação do trabalho individual com o de pequenos grupos.

Argumentamos que esta metodologia representa, de facto, uma ferramenta educacional bastante inovadora e, sobretudo, eficaz na medida em que incentiva os estudantes a desenvolverem múltiplas aprendizagens, que extravasam em muito os conteúdos substantivos e processuais das diferentes disciplinas, conforme postulou Fink (2003). Adicionalmente, na ABP as aprendizagens não se organizam de forma hierárquica, sendo todas consideradas necessárias à resolução de problemas, possuem igual valor e mais do que exclusivas, são complementares.

Ponderamos, entretanto, que o problema básico está na pessoa dos professores, os quais foram formados e treinados a utilizar uma forma de ensinar que nos parece pouco eficaz. Há registro de discurso e referências a objetivos de aprendizagem de alto nível tal como o pensamento crítico. Contudo, tradicionalmente eles se baseiam em aulas expositivas como a principal forma de ensinar, havendo quem sugere que os procedimentos atuais de ensino não estão funcionando bem (Gardiner, 1994).

Para além de ser uma metodologia mais difícil de se aplicar, importa mencionar que esta apresenta benefícios como também custos associados à educação experiencial. Assim, torna-se importante que as instituições de ensino superior avaliem detalhadamente suas reais condições estruturais, financeiras, de pessoal e logísticas antes mesmo de qualquer iniciativa de adaptação educacional para esta metodologia, dado que sua adequação não conjuga com políticas educacionais ultrapassadas.

CAPÍTULO 4

Formação superior em Gestão de Turismo no IFSP: as representações dos seus atores

A nossa atual Universidade forma, através do mundo, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto, artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, procura homens simultaneamente capazes de um ângulo de visão muito mais lato e de uma focalização em profundidade sobre os problemas, e novos progressos transgredindo as fronteiras históricas das disciplinas.
Lichnerowicz

Introdução

Este capítulo apresenta a análise dos resultados a qual está em rigorosa correspondência com os procedimentos metodológicos. A recolha de dados realizada através de diferentes instrumentos implicou um tratamento adequado à sua natureza. Assim, a apresentação e análise dos dados foi organizada da seguinte forma: (i) entrevistas: análise de conteúdo temática buscando evidenciar opiniões que pudessem ajudar a “fazer avançar as coisas num domínio considerado importante” (Quivy & Van Campenhoudt, 2005: 92); (ii) observação naturalista simples: para perceber a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo (Bogdan & Biklen, 1994); (iii) inquérito por questionário: acompanhados por métodos de análise quantitativa (Quivy & Van Campenhoudt (2005), (tratamento estatístico simples) e análise descritiva.

Neste sentido, apresentam-se os dados recolhidos para análise e interpretação. Os primeiros dizem respeito às entrevistas realizadas junto a professores e coordenadores do curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP em três *campi*. Segue-se a análise e interpretação dos resultados recolhidos por questionário junto aos estudantes, respectivamente, do mesmo curso em que atuam os professores. Importa mencionar que, sempre que possível, procedeu-se ao cruzamento de dados,

recorrendo, inclusivamente, às notas de campo produzidas durante a observação naturalista, no sentido de contribuir para uma análise sistemática.

4.1. O currículo do curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP: as representações dos professores

Nesta secção apresentam-se os resultados da análise empírica, tendo por base as entrevistas conduzidas junto dos professores, no que diz respeito ao perfil dos entrevistados e às suas representações sobre o currículo e o ensino tecnológico em turismo. A análise do perfil dos entrevistados é suportada por oito variáveis e as representações do currículo e do ensino tecnológico em turismo por cinco variáveis.

4.1.1. Perfil dos entrevistados

O primeiro grupo de questões do guião das entrevistas visa estabelecer o perfil dos professores que lecionam no IFSP. Este comporta oito variáveis que passamos a apresentar de forma muito breve. A primeira avalia a formação profissional dos inquiridos. Está dividida em duas categorias: 66,6% possui formação graduada ou pós-graduada em turismo ou uma especialização em Turismo e/ou áreas afins (hotelaria, gastronomia); 33,3% possui formação graduada em área distinta do turismo. A segunda variável busca identificar os cursos lecionados pelos inquiridos. Está dividida em três categorias: 55,5% leciona exclusivamente no CST em Gestão de Turismo; 33,3% concilia sua lecionação no CST em Gestão de Turismo com outro curso de nível diferente (médio/técnico); e 11,1% concilia sua lecionação no CST em Gestão de Turismo com outro curso superior de tecnologia. A terceira variável prende-se com a carga horária de trabalho dos indivíduos no ensino. Está dividida em três categorias: 27,8% tem uma carga horária superior a quatro UC; 33,3% entre três a quatro UC; e 38,9% entre uma a duas UC. A quarta variável quantifica o tempo de serviço que os indivíduos têm no ensino em turismo. Está dividida em três categorias: 33,3% tem mais de 10 anos de ensino; 27,8% entre cinco a nove anos; e 38,9% entre um a quatro anos de ensino. A quinta variável avalia a sua experiência profissional anterior ao ensino em turismo. Está dividida em duas categorias: 78,8% desenvolveram uma atividade no turismo antes do ensino em turismo e 22,2% não são dotados dessa experiência. A sexta variável busca perceber se os indivíduos combinam outra atividade profissional com o ensino em turismo. Está dividida em duas categorias: 16,7% dos inquiridos fazem-lo

enquanto 83,3% referem circunscrever a sua atividade profissional apenas ao ensino do turismo. A sétima variável retrata os indivíduos em relação a sua lecionação ser exclusiva em turismo. Está dividida em duas categorias: 50% têm exclusividade no ensino em turismo e 50% conjugam o ensino em turismo com lecionação em outra área. por último, a oitava variável destina-se a aferir os indivíduos que possuem ou não formação pedagógica, sendo que os resultados apontam para uma divisão equitativa entre as duas categorias.

4.1.2. Representações sobre o currículo e o ensino tecnológico em turismo

O segundo grupo de questões da entrevista visa avaliar as representações que os professores têm do currículo e o ensino tecnológico em turismo. Este comporta cinco variáveis. A primeira destina-se a saber qual o significado que os indivíduos atribuem à formação tecnológica para atuação no mercado de trabalho. Está dividida em três categorias: 16,7% opina que os conteúdos práticos devem sobrepor ao teórico; 50% opina que a formação deve estar focada na gestão do turismo; e, 33,3% desconhece ou pouco conhece sobre a formação tecnológica para atuação no mercado de trabalho. A segunda variável avalia o grau de conhecimento da estrutura curricular do CST em Gestão de Turismo do IFSP pelos inquiridos. Está dividida em duas categorias: 61,1% dizem conhecer bem a estrutura curricular do curso e 38,9% não a conhecem bem. A terceira variável visa perceber em que medida o grau de conhecimento mencionado na variável anterior é, efetivamente, confirmado. Está dividida em duas categorias: 61,1% opina com propriedade e firmeza sobre as UC que compõem o currículo do curso, enquanto 38,9% demonstra desconhecer as UC do currículo. A quarta variável pretende avaliar o grau de conhecimento que os indivíduos têm dos conteúdos das UC do curso. Esta dividida em três categorias: 22,2% afirma conhecer o conteúdo do conjunto das UC do curso; 11,2% afirma conhecer razoavelmente o conteúdo do conjunto das UC do curso; 66,7% afirma conhecer o conteúdo somente das UC de sua própria lecionação. Por último, a quinta variável tem como objetivo conhecer o nível de satisfação dos indivíduos acerca da adequação do currículo à sua maneira de ver o ensino tecnológico em turismo. Está dividido em três categorias: 33,3% considera o currículo do curso muito próximo à sua maneira de ver; 50% considera relativamente próximo à sua

maneira de ver; e 16,7% refere haver um distanciamento do currículo e a sua foram de ver o ensino tecnológico em turismo.

4.1.3. Representações sobre as atividades experienciais

O terceiro conjunto de questões das entrevistas aos professores aprecia as representações que os mesmos possuem das atividades experienciais na formação de tecnólogos em turismo, oferecidas pelos cursos do IFSP. Esta dimensão de análise é formada por catorze variáveis. Importa realçar que embora a amostra inicial tenha sido composta de 18 indivíduos, cujos depoimentos foram coletados durante as duas primeiras partes da entrevista, um dos entrevistados demonstrou uma clara sensação de desconforto em responder a esta parte do guião. Assim, entendemos que seria sensato interromper a entrevista naquele momento, de modo a evitar qualquer constrangimento ao entrevistado, motivo pelo qual os resultados apresentados para esta terceira parte se restringam a 17 indivíduos.

A primeira variável visa avaliar a importância que os professores atribuem às atividades experienciais no curso de tecnologia em Turismo. Esta avaliação foi dividida em três categorias: 47,0% dos professores inquiridos consideram as atividades experienciais essenciais para o desenvolvimento de competências por parte dos alunos; 17,6% consideram que estas para além de serem importantes deveriam sobrepor-se às componentes teóricas do currículo do curso; e 35,3% demonstra pouco ou nenhum conhecimento sobre esta questão.

Com a segunda variável pretendia-se perceber em que medida os professores eram capazes de identificar, com propriedade, alguns exemplos de atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP. Os resultados observados foram agrupados em três categorias: 64,7% dos inquiridos demonstraram relativo conhecimento das mesmas, 23,5% demonstra pleno conhecimento e 11,8% não é capaz de fornecer qualquer exemplo.

Na sequência buscou-se saber o significado que os inquiridos atribuem às atividades experienciais na formação dos tecnólogos em Turismo. O apuramento dos resultados compreende três categorias: 53% opinam que as experiências preparam os alunos para o mercado de trabalho; 23,5% referem que as atividades experienciais

promovem motivação e/ou experiência pessoal e vivência; e 23,5% não lhe atribui qualquer significado, demonstrando pouca familiaridade com as mesmas.

Em momento seguinte os professores são questionados sobre o nível de conhecimento que possuem sobre o contexto em que aplicam as atividades experienciais. Para este efeito os resultados observados foram reunidos em três grupos: 23,5% demonstra pleno conhecimento do contexto das suas próprias experiências; 47% apresenta relativo conhecimento do mesmo, e 29,4% desconhece por completo ou tem fraco conhecimento do contexto das atividades experienciais que afirmam conduzir.

Saber em que medida os docentes inquiridos realizam, efetivamente, os procedimentos relativos ao planeamento, organização, implementação e condução das suas próprias atividades experienciais foi também objeto de avaliação. Neste caso foram também consideradas três categorias de indivíduos: 47% demonstram conhecer, mesmo se de forma relativa, estes procedimentos; 11,7% demonstra deter pleno conhecimento e, 41,2% desconhece ou pouco conhece os procedimentos de planeamento das atividades experienciais que desenvolve.

Neste contexto, procurou-se também saber qual a importância que os professores atribuem ao conhecimento e experiência no planeamento e implementação das atividades experienciais. Nesta variável, 23,5% dos inquiridos considera necessário tal *expertise*, para além de conhecer o destino e ter tido experiência anterior no mercado profissional, 64,7% considera necessário este conhecimento e experiência, tendo opinado que a carência de experiência por parte do professor dificulta, porquanto saber planejar facilita o processo, e 11,7% não é capaz de se pronunciar sobre esta questão.

Chegados a esta fase da entrevista os inquiridos são desafiados a fazerem uma auto-avaliação da sua preparação para conceber e implementar atividades experienciais. Para tanto, utilizou-se uma questão de múltipla escolha que mede diferentes graus de preparação. A este respeito, apuraram-se os seguintes resultados: 52,9% consideram-se relativamente preparados; 29,4% dizem-se relativamente preparados mas necessitam de novas competências, e 17,6% são da opinião que estão em posse de todas as competências necessárias, alguns admitindo porém que numa ou outra componente podem necessitar de actualizar-se. Importa no entanto destacar que nenhum indivíduo se considera pouco preparado.

Quisemos também saber em que medida os inquiridos realizam avaliação dos processos relativos às atividades experienciais que implementam. A este respeito 47%

dos indivíduos não realizam avaliação dos processos, 41,2% afirma realizar a sua avaliação de maneira informal, após a realização das experiências por meio de conversas em sala de aula, e por último, 11,8% menciona que realiza a avaliação das mesmas de maneira formal e informal.

Buscou-se, na sequência, conhecer os obstáculos que os indivíduos enfrentam para a realização de atividades experienciais. Alguns exemplos de obstáculos foram indicados (limitações financeiras, de ordem pessoal, falta de tempo, dificuldade de acesso aos recursos). Os resultados indicam que 58,8% se defronta com todos os obstáculos indicados, 23,5% considera que se depara com um número significativo de obstáculos, e 17,6% é da opinião que não se defronta com qualquer obstáculo.

Perante a identificação de obstáculos à realização de atividades experienciais importava também saber se os professores têm ideia como podem ser ultrapassados. Os resultados permitem-nos concluir que 41,2% dos inquiridos considera prioritário melhorar os processos de comunicação entre os setores do IFSP para que a informação seja disponibilizada de forma correta e adequada, 35,3% destaca o arrefecimento dos processos burocráticos que causam desnecessária morosidade, e 23,5% opina sobre a necessidade de haver recursos suficientes para a realização das experiências.

Em relação ao alcance dos objetivos preconizados para as atividades experienciais os inquiridos são maioritariamente da opinião que os mesmos são alcançados. Enquanto 82,3% consideram que sim apenas 17,6% referem que estes ficam aquém das expectativas ou do plano traçado no processo de planeamento.

A entrevista abordava também o problema da participação, dedicação e compromisso dos alunos nas atividades experienciais desenvolvidas pelos professores. A este respeito 52,9% refere que avalia como positiva a participação de apenas uma parte dos alunos, 17,6% considera positiva a participação da maioria dos alunos, e 29,4% não apresenta uma análise efetiva a este respeito.

Num contexto de avaliação do papel das experiências nos cursos, afigurava-se também importante questionar os professores sobre os impactos que a vivência de experiências pode ter na formação dos alunos. Sobre esta questão, 52,9% identifica o seu papel na melhoria do desempenho dos alunos na aprendizagem dos conteúdos do programa do curso e na relação da teoria à prática, 35,3% destaca o crescimento pessoal e profissional dos alunos, e 11,8% realça a motivação nos alunos para a aprendizagem.

Por último, pretendeu-se recolher a opinião dos professores sobre a ideia corrente que algumas atividades experienciais, como as viagens de campo, realizadas por alunos de Turismo, consistem em simples passeios e, portanto, apresentam poucos resultados educacionais. Para tal utilizamos de uma escala tipo-Likert com cinco pontos que avaliam níveis de concordância ou discordância. Sobre esta matéria, 35,3% discorda totalmente da ideia, 35,3% discorda da ideia, 11,8% tem uma posição neutra, e 11,8% concorda com a ideia, e 5,9% concorda totalmente com tal pensamento.

4.2. Análise do perfil dos entrevistados

A análise do comportamento dos inquiridos em relação às variáveis, utilizando para o efeito a técnica das matrizes gráficas de Bertin (1977) permite distinguir quatro grupos de professores (quadro 4.1). A análise que se segue será efetuada em função destes quatro grupos, que em função das variáveis que mais os distinguem classificámos de Turismólogos, Menos experientes, Maior carga horária e os Flutuantes.

O primeiro grupo, que apelidámos de Turismólogos, é formado por sete indivíduos com características muito semelhantes em relação à esmagadora maioria dos atributos. Em grandes linhas o seu perfil pode ser descrito do seguinte modo: Todos apresentam formação graduada (ou pós graduada ao nível de mestrado ou doutoramento) ou especialização em Turismo ou áreas afins (hotelaria, gastronomia); lecionam, exclusivamente, no curso de tecnologia em Turismo, à exceção de um único indivíduo (208) que concilia o ensino dois níveis distintos (tecnológico e técnico), no mesmo campus, além de uma coordenação de curso; dividem a leccionação entre três e quatro UC ou mais de quatro UC no mesmo curso e campus; em termos de tempo de serviço, reúne os indivíduos com maior experiência profissional (7-9 anos ou mais de 10 anos), considerando o tempo de atuação no ensino em turismo; todos exerceram atividade profissional seja em turismo, seja em áreas afins antes da atuação no ensino em turismo; nenhum exerce atualmente outra atividade conjuntamente com o ensino em turismo; e, por último, nenhum possui formação pedagógica.

Turismólogos								
	1	2	5	7	6	8	3	4
205								
204								
201								
203								
207								
210								
208								
Menos experientes								
215								
214								
213								
216								
217								
Didatas								
211								
206								
209								
202								
Flutuantes								
212								
218								

Quadro 4.1 - Perfil dos entrevistados

VARIÁVEIS		INDICADORES		
		Área do turismo	Outras áreas	
1	Formação profissional			
		CST Turismo	CST Tur (+) curso Técnico	CST Tur (+) outros tecnologico
2	Curso que leciona IFSP			
		(+) de 4 UC	3 a 4 UC	1 a 2 UC
3	Total UC leciona tecnol Turismo			
		Acima 10 anos	7 a 9 anos	1 a 4 anos
4	Tempo svc ens superior Tur			
		Sim	Não	
5	Atividade turismo antes ensino Turismo			
		Sim	Não	
6	Outra Atividade profissional concomitante ensino Turismo			
		Sim	Não	
7	Leciona exclusivamente em Turismo			
		Sim	Não	
8	Formação pedagogica			

O segundo grupo, que designámos de *Menos experientes*, é formado por cinco indivíduos com características também muito semelhantes na maioria dos atributos. Seu perfil partilha com os Turismólogos apenas um atributo: nenhum indivíduo exerce outra atividade concomitantemente com o ensino em turismo. No entanto, divergem daqueles em cinco atributos: todos possuem formação graduada (ou pós graduada ao nível de mestrado ou especialização), porém em área distinta do Turismo; não lecionam exclusivamente no curso de tecnologia em Turismo, pelo que são professores em cursos de diferentes níveis de ensino (tecnológico, médio, técnico) no mesmo campus; nenhum

exerceu atividade profissional em turismo antes do ensino na área; atualmente partilham o ensino em Turismo com outra atividade profissional; e, com excessão de um indivíduo, todos os demais possuem formação pedagógica. Este grupo apresenta dois atributos que lhes são exclusivos: todos distribuem sua lecionação entre uma a duas UC no curso; e reúne os indivíduos com menor experiência profissional (1-4 anos) em termos de atuação no ensino tecnológico em turismo.

O terceiro grupo, que nomeamos de Didatas, é formado por quatro indivíduos com características menos semelhantes em seus atributos. Seu perfil diverge do grupo dos Turismólogos em apenas um atributo, uma vez que todos possuem formação pedagógica. No entanto, convergem com aqueles em três outros atributos: todos apresentam formação graduada (ou pós graduada ao nível de mestrado ou doutoramento) ou especialização em Turismo ou áreas afins; lecionam exclusivamente no curso de tecnologia em Turismo, com excessão de um indivíduo que concilia o ensino entre dois níveis de ensino (tecnólogo e técnico), mais uma coordenação de área no mesmo campus; todos exerceram atividade no turismo antes do ensino em turismo. Por outro lado, estes mesmos três atributos são divergentes do grupo (menos experientes). Apresenta, ainda, quatro atributos que lhes são exclusivos: à excessão de um indivíduo, os demais lecionam mais de quatro UC, sendo que um leciona seis UC e um outro, além de lecionar 4 UC, concilia uma função de coordenação de área, ambos em seus respectivos *campi*; em termos de tempo de serviço, reúne indivíduos com grande e pouca experiência profissional (mais de 10 e entre um a quatro anos), considerando o tempo de atuação no ensino em turismo; e por último, dois indivíduos afirmam e outros dois o negam exercerem atividade profissional, concomitantemente ao ensino em turismo.

Por último o quarto grupo que nomeámos de Flutuantes, é formado por apenas dois indivíduos que apresentam características semelhantes entre si em três atributos. Seu perfil pode ser descrito do seguinte modo: ambos exerceram atividade profissional em turismo antes do ensino em turismo; atualmente combinam o ensino em turismo com outra actividade profissional; e em termos de tempo de serviço ambos possuem grande experiência (13 anos) no ensino em turismo. Divergem, entretanto, nos atributos: enquanto um indivíduo possui formação em turismo o outro possui formação noutra área distinta; um exerce atividade profissional concomitantemente com o ensino em turismo e o outro não; e por fim, um possui também formação pedagógica.

Para além da leitura da matriz das variáveis sobre os perfis, os indivíduos foram, ainda, inquiridos acerca de suas percepções sobre duas variáveis: a “importância que atribui ao conhecimento pedagógico do professor”, e a “relevância da formação pedagógica do professor para o ensino tecnológico em turismo”. No quadro 4.2 destacam-se passagens dos depoimentos de alguns indivíduos a este respeito.

Quadro 4.2 - Percepções dos professores do IFSP sobre o *conhecimento e a formação pedagógica* para o ensino tecnológico em Turismo.

Que importância atribui ao conhecimento pedagógico para o ensino tecnológico em turismo?	Considera relevante a formação pedagógica do professor para ensino tecnológico em turismo?
Turismólogos	
“...Muito importante, hoje utilizo algumas abordagens que tive quando lecionava em cursos de língua estrangeira...”.	“...Sim, algum tipo de formação pedagógica, não propriamente a tradicional. Talvez cursos de curta duração...”.
“...Extremamente importante...”.	“...Sim, sinto falta desta formação porque sempre gostei da docência...”.
“...considero importância relativa...”.	“...é relevante, porém não essencial para o ensino tecnológico...”.
“...Muito importante. Eu deveria ter tido conhecimento pouco maior para lecionar...”.	“...Muito importante porque lecionar não é apenas um dom, mas conhecer teorias conceitos e técnicas de docência...”.
“...Importante porque graduação do bacharel é direcionada ao mercado de trabalho...”.	“...Sim, porque muitas vezes ele assume a docência sem passar por estágios de amadurecimento para o ensino...”.
“...importância média, pois o curso de tecnologia exige conhecimento técnico...”.	“...não é relevante. A formação deve ocorrer de forma espontânea...”.
Menos experientes	
“...É Fundamental e necessário conhecer o fazer do professor...”.	“...Sim, sem esta pode-se incorrer no erro de ter como referência o professor da graduação e então copiar para minha prática...”.
“...Importante em qualquer nível devido aos ensinamentos e traquejos proporcionados aos professores...”.	“...Sim, porque o professor que vai lecionar apenas por conhecimento e risco nem sempre está preparado...”.
“...Fundamental para lidar com situações de sala de aula...”.	“...Relevante, porque formação pedagógica tem seu papel na condução das aulas...”.
“...É fundamental, embora não há obrigatoriedade de tê-lo para lecionar Turismo...”.	“...Considero importante, independente da área de atuação do professor...”.
Didatas	
“...Todos professores deveriam tê-lo em algum momento...”.	“...Sim, para não reproduzir modelo de aula aprendido na graduação que o professor julga ser correto...”.
“...Essencial, pois docência não é transmissão de conteúdo...”.	“...Sim, professor que trabalha com adulto deve ter formação pedagógica específica...”.
“...Importância grande para conhecer processos de avaliação e técnicas didáticas...”.	“...Sim, ainda que profissional do mercado de trabalho, deve ter capacitação e formação para o ensino...”.
Flutuante	
“...Muito importante saber funcionamento do plano pedagógico...”.	“...Sim, relevante e seria um grande avanço o IFSP ofertar formação de professores...”.

Embora nenhum dos indivíduos do grupo dos Turismólogos possua formação pedagógica, a grande maioria atribui grande importância ao conhecimento ou mesmo à formação pedagógica para lecionar no CST em Gestão de Turismo do IFSP.

Para o grupo dos Menos experientes, entretanto, a esmagadora maioria atribui muita importância a estes dois atributos para lecionação. Muito embora este seja formado por indivíduos com menos experiência no ensino tecnológico em turismo, constitui um dos grupos em que todos possuem formação pedagógica, o que confere-os argumentar com propriedade sobre o assunto.

Percepção muito semelhante aos anteriores foi representada pelo grupo dos Didátas. Este, apresenta uma particularidade em relação aos demais grupos, uma vez que todos os indivíduos possuem, ao mesmo tempo, formação em turismo e formação pedagógica.

Por último, o grupo dos Flutuantes que, da mesma forma que os anteriores atribui muita importância a estes atributos para a função de ensino.

4.2.1. Síntese de análise do significado do *conhecimento e da formação pedagógica* dos professores sobre o ensino tecnológico em Turismo

A problemática da ausência de capacitação pedagógica tem sido, há muito, debatida amplamente no contexto da educação superior em geral. Reportando-nos à matriz teórica desta tese, autores como Altet (2000); Masetto (2003); Charlot (2012), para citar alguns, abordam, com muita propriedade este viés no ensino superior. Não obstante, ao analisarmos as percepções dos inquiridos, uma minoria mostra relutância em perceber a real importância da qualificação pedagógica no ensino superior como um todo e, no Turismo, em particular, referindo que esta “...*não é relevante. A formação deve ocorrer de forma espontânea...*”. Tal acontece, mesmo se esta questão tenha sido posta em debate amplamente por autores da própria área do turismo no Brasil (Dencker, 2002; Ruschmann, 2002; Catramby & Costa, 2005; Trigo, 2013), já refletido na matriz teórica desta tese. Uma segunda razão diz respeito também ao referendado na teoria formal desta tese, consubstanciado em trabalho que tivemos oportunidade de desenvolver anteriormente, que apresenta suas inquietações acerca da expansão da oferta de CST em Gestão de Turismo no Brasil, sem que exista uma formação adequada para os professores que atuam neste modelo de ensino (Souza, 2012). Baseia-se, ainda,

em argumentos de autores como Trigo (2013), sobre habilidades e conhecimentos específicos e gerais dos alunos, que muitos cursos não podem garantir porque, segundo este autor talvez não sejam de boa qualidade, os professores não estão atualizados e muitas vezes carecem de cursos de capacitação. A este respeito Rejowski (2013) infere também que os cursos de turismo precisam ter uma visão da questão pedagógica, por carecerem de uma visão pedagógica de base.

Após a análise destas variáveis, tendo em conta que a esmagadora maioria dos professores inquiridos atribui importância e relevância, respectivamente, ao conhecimento e à formação pedagógica para lecionação no CST em Gestão de Turismo, tal pode ser um indicativo da necessidade de desenvolvimento de ofertas formativas para professores de turismo no âmbito da educação superior tecnológica, seja no formato de cursos de capacitação de curta duração para professores, seja até mesmo, por meio de uma formação pedagógica específica para lecionação em turismo, ofertas estas inexistentes no âmbito da educação superior tecnológica em turismo da rede federal de educação científica e tecnológica.

4.3. Análise das representações do currículo e do ensino tecnológico em Turismo

A análise das representações dos professores sobre o currículo permitiu avaliar em que medida estes possuem efetivo conhecimento acerca do currículo do curso que lecionam, bem como suas percepções a respeito do ensino tecnológico em turismo. Importa referir que no momento da análise das variáveis nesta etapa da entrevista, bem como nas etapas que se sucedem, utiliza-se sempre que possível, o procedimento de cruzamento de informações e dados recolhidos nos três instrumentos (entrevistas, observações de experiências e questionário aos alunos) de modo a relacionar, reforçar, confrontar as idéias e opiniões dos atores (professores, coordenadores, alunos), buscando, dessa forma, evitar alguma interferência involuntária e pessoal na análise. Não obstante, concordamos com Medwar (1982: 89), quando afirma que “uma observação inocente e desprovida de viés é um mito”, além de tentar obstaculizar, o quanto possível, qualquer influência na análise pelo investigador por conta dos seus pre-conceitos, valores e pressupostos.

Assim, em grandes linhas, o grupo dos Turismólogos apresenta características muito semelhantes em relação à maioria dos atributos descritos do seguinte modo: (i)

todos não só afirmam conhecer bem a estrutura curricular do curso, como, ainda, citam com muita propriedade e firmeza as UC que a compõe; (ii) a maioria afirma desconhecer o conteúdo do conjunto das demais UC do curso, sendo que apenas dois indivíduos declararam conhecer tanto o conteúdo das que lecionam, quanto ao conjunto das demais; (iii) em termos de formação para o mercado de trabalho, a maioria tem percepção de que o ensino tecnológico em turismo deve estar focado para a gestão, enquanto dois indivíduos argumentam que, para esta formação, o conteúdo prático deve sobrepor o teórico; e (iv) três indivíduos consideram que o currículo ainda não é o ideal, necessitando de atualização, enquanto os demais consideram-no adequado à sua maneira de ver o ensino tecnológico em turismo.

O grupo dos Menos experientes também apresenta características bastante semelhantes em relação à maioria dos atributos, porém descritos sob uma perspectiva, parcialmente menos positiva: (i) apenas um indivíduo afirmou conhecer bem a estrutura curricular do curso, enquanto os demais não a conhecem ou têm conhecimento muito limitado; (ii) por conseguinte, todos demonstraram dificuldade em citar algumas das UC que a compõe; (iii) igualmente, todos afirmaram conhecer apenas o conteúdo das UC que lecionam, porém nada do conjunto das demais UC do curso; (iv) à exceção de um indivíduo que argumentou relativamente sobre o assunto, os demais assumiram não ter nenhuma percepção a respeito da formação do tecnólogo para o mercado de trabalho; e (v) um dos indivíduos demonstrou conhecimento muito limitado sobre a adequação do currículo do curso, enquanto os demais mencionaram a necessidade de um currículo com componentes mais práticas e integradas.

O grupo dos Didatas apresenta características semelhantes em alguns atributos ao grupo anterior, porém descritos sob uma perspectiva mais positiva: (i) todos afirmam conhecer bem a estrutura curricular do curso; (ii) citaram as UC que a compõem com muita propriedade e firmeza; (iii) dois indivíduos afirmaram conhecer o conteúdo do conjunto das UC do curso, enquanto os demais apenas o das que lecionam; (iv) têm uma percepção formada de que no ensino tecnológico em turismo as componentes práticas devem sobrepor-se às teóricas; e (v) tem percepção dividida sobre a adequação do currículo à sua maneira de ver o ensino tecnológico em turismo, uma vez que metade a considera adequada e a outra metade entende que precisa melhorar.

O grupo dos Flutuantes apresenta características semelhantes em todos os atributos, porém descritos sob perspectiva menos positiva em relação aos demais

grupos: (i) desconhece a estrutura curricular do curso; (ii) por conseguinte demonstra dificuldade em citar algumas das UC que a compõe; (iii) conhece unicamente o conteúdo das UC de sua lecionação; (iv) demonstra não possuir conhecimento a respeito da formação do tecnólogo para o mercado de trabalho; e (v) não tem qualquer opinião sobre a adequação do currículo no ensino tecnológico em turismo.

4.3.1. Síntese da análise das representações do currículo e do ensino tecnológico em Turismo

A análise dos dados apresentados permite inferir que o grupo dos Turismólogos é, seguramente, o que demonstra um melhor conhecimento do currículo, bem como representações mais fundamentadas a respeito do ensino tecnológico em turismo. Três factores parecem conduzir a este argumento: a participação e o envolvimento dos indivíduos na reestruturação do currículo do curso; a maior experiência profissional no ensino em turismo e no CST em Gestão de Turismo; e a dedicação exclusivamente ao ensino tecnológico em turismo. Tais factores permitem aos indivíduos deste grupo construir um repertório mais convincente, possibilitando-os argumentar, refletir e construir análises factuais. No Quadro 4.3 apresenta-se uma síntese de alguns depoimentos apresentados pelo grupo, nomeadamente a respeito de duas variáveis.

Em geral, as opiniões do grupo sobre a orientação da formação revelam relativa tendência para enxergar o ensino tecnológico em turismo com um enfoque para a gestão e voltado para a vocação da região onde o curso é ofertado. Entretanto, quanto à estrutura curricular do curso, o grupo demonstra revelar diferentes percepções acerca da mesma, o que não parece representar problema maior se levarmos em consideração que o currículo, particularmente de um curso de tecnologia, pela sua natureza, precisa ser repensado, estar atualizado e corresponder à demanda de formação de especialistas para atuar no mercado de trabalho.

Quadro 4.3 - Síntese dos depoimentos do grupo dos Turismólogos acerca do currículo e do ensino tecnológico em Turismo

1) Em termos de formação para o mercado de trabalho, no seu entendimento em que é que deveria consistir o ensino tecnológico em turismo? Quais as principais áreas que o deveriam compor?

“...ênfase maior na gestão, evitando cursos com foco puramente para o ensino de técnicas operacionais... deve haver um balanço entre o que é prática e o desenvolvimento de capacidade analítica para funções mais gerenciais...”.

“...direcionar para a realidade da cidade de São Paulo com a vocação que lhe é própria, devendo o curso oferecer uma mescla de teoria e prática. Por ser tecnológico deve ser menos teórico e mais prático sem que o aluno deixe de desenvolver senso crítico...”.

“...pode variar de região para região, porém na realidade da cidade de São Paulo destacam-se agenciamento de viagens e hotelaria, não descartando a organização de eventos, porém considero esta uma formação pouco paralela...”.

“...ensino tecnológico deveria focar situações do cotidiano. Em relação às áreas considero agenciamento de viagens, transporte, eventos, lazer, A&B...”.

“...cada curso deve avaliar a importância dos segmentos no ensino tecnológico em turismo [...] destaco as áreas de agenciamento de viagens, hotelaria, organização de eventos...”.

“...um viés específico focado para Gestão de Turismo, com destaque para transporte, hotelaria e agenciamento de viagens...”.

5) Considera que a estrutura curricular do curso de Turismo em que leciona no IFSP se aproxima da sua maneira de ver o ensino tecnológico em turismo? Se não, por quê? O que sugere agregar e/ou reestruturar no currículo?

“...considero muito próxima do que gostaria de enxergar, necessitando de alguns ajustes no que respeita à integração das UC e proposição de trabalhos ou atividades interdisciplinares...”.

“...de acordo em grande parte, os pré-requisitos introduzidos no currículo são bastante razoáveis para que o aluno tenha uma sequência lógica de conhecimento [...] a médio prazo, pensar na introdução de conteúdos ou práticas ligadas à inovação...”.

“...razoavelmente próxima, gostaria que a carga horária pudesse ser aumentada para incluir UC que, se não são prioritárias, ampliariam o conhecimento dos alunos...”.

“...sim, mas ainda não considero ideal. Sinto falta de áreas mais próximas de nossa região, tais como Turismo Rural e Ecoturismo...”.

“...não é o modelo ideal. O projeto do curso previa projetos integradores e não Trabalho de Conclusão de Curso que, num curso de tecnologia é uma componente que não me agrada [...] optaria por plano de negócio em forma de um TCC acadêmico...”.

Todavia, há que reflectir sobre as competências dos indivíduos deste grupo para se proceder a um planeamento adequado do currículo em tecnologia do Turismo. Estas necessariamente terão de ir ao encontro do perfil de formação profissional dos indivíduos. Além disso, importa mencionar a questão das idiossincrasias existentes no

grupo que podem, em maior ou menor grau, interferir nas questões mais relevantes sobre o currículo. A este respeito, o depoimento de um dos coordenadores de curso de um dos *campi* (designação fictícia), revela um ponto digno de reflexão:

“...Foram os atuais professores que construíram a grade curricular do curso, mas não posso negar que estes são bacharéis em turismo ou em áreas correlatas, como a geografia, administração e nenhum deles é tecnólogo em turismo. Então é evidente que a forma como tivemos alguns conteúdos ou desenvolvemos nossas atividades durante a graduação foi diferente do que poderia ser para um curso de tecnologia em turismo e sem dúvida há algumas dificuldades que eu diria, em maior ou menor grau, são de todos os professores. Há uma dificuldade de entender que, ao menos no Brasil, o curso de tecnologia é diferente de um curso de bacharel em termos de sua estrutura curricular, bem como, de que a proposta do curso de tecnologia é estar mais próximo do mercado de trabalho, trazer novidades, tendências, novas tecnologias, e o professor precisa buscar isso fora da instituição e nem sempre as pessoas estão preparadas ou dispostas a fazê-lo, mas faz parte do processo e precisamos nos adaptar a isso, que não damos aula no bacharelado...” (coordenação do campus “Alfa”).

Neste grupo, houve, ainda, quem sugerisse ajustes no currículo, de modo a promover a integração entre as UC, além de atividades interdisciplinares. Entretanto, o grupo não parece partilhar de toda esta opinião, uma vez que seus indivíduos, em geral, limitam-se a conhecer apenas o conteúdo das UC que lecionam, desconhecendo, porém, o conjunto das demais, o que se pode tornar um factor não facilitador deste processo.

Assim, tendo por base o argumento de Azevedo e Andrade (2007: 259), de que a interdisciplinaridade constitui o elo que possibilita o estabelecimento de inúmeras relações das UC com a realidade, professores e alunos do CST em Gestão de Turismo do IFSP parecem estar diante do desafio de estabelecerem diferentes interconexões entre a epistemologia dos conhecimentos e o mundo que os cercam a fim de exercitarem, cotidianamente, seus saberes e as relações entre a teoria e a prática.

O grupo dos Menos Experientes apresenta uma situação completamente distinta. Partilha com o grupo dos Flutuantes o relativo conhecimento do currículo e representações limitadas do ensino tecnológico em turismo. Os factores que conduzem a este argumento são, em primeiro lugar, a sua lecionação não ser exclusivamente dedicada ao CST em Gestão de Turismo, porquanto sua carga horária de ensino compreender, concomitantemente, seja outros cursos superiores de tecnologia, seja, inclusivamente, cursos de níveis diferentes (médio e técnico) no mesmo campus; em segundo lugar, o facto de lecionarem apenas uma a duas UC em Turismo; e por último,

algo que pode ser considerado grave, a sensação de se sentirem excluídos ao nível das questões do desenho e organização curricular do curso.

Uma situação que merece ser mencionada sobre a questão da composição do corpo docente foi relatada pela coordenação de curso de um campus, afirmando ser composta por uma parcela menor de professores efetivos (concursados e da carreira do magistério) e parcela maior de professores com contrato de trabalho a termo certo (até 2 anos não renováveis), com desvinculação do curso após o seu cumprimento:

“... no momento temos professores doutores e mestres, porém a maioria são contratados temporários, portanto, com pouco apego ao curso e esta situação acaba deixando o curso numa situação de instabilidade, pois, num momento estamos bem calçados, com um corpo docente unido e, outra hora, cada um está para seu lado, porque sabe que vai embora logo e não está interessado em se empenhar mais...” (coordenação de curso campus “Bravo”).

Outra situação sobre a qual se deve reflectir prende-se com os professores que distribuem sua lecionação entre níveis diferentes de ensino (superior, médio, técnico), situação que se pode caracterizar como um interveniente ao conhecimento mais apropriado e adequado do currículo do CST em Gestão de Turismo por parte daqueles, dada as suas múltiplas e distintas atribuições de ensino. Para além disso, não registamos indícios de que recebam qualquer tipo de formação para lecionação em níveis de ensino distintos. Tal situação faz parte do cotidiano de alguns professores do CST em Gestão de Turismo do IFSP, tendo sido uma inquietação revelada pela coordenação de um dos *campi*:

“... uma coisa que acontece aqui é o facto de um professor ser contratado para lecionar em um determinado nível de ensino e, subitamente, ser convocado para lecionar em outro nível de ensino e, por vezes, isto causa um impacto no professor que, embora até possa ter preparo pedagógico, às vezes não está preparado para dividir sua atenção pelos níveis médio e superior...” (coordenação do campus “Bravo”).

Por ocasião da realização da recolha de dados (observação das atividades experienciais) realizada nos três campi, tal realidade pode ser melhor percebida no momento em que dois indivíduos relataram suas experiências em contexto de níveis distintos de ensino. Numa delas, durante conversa informal num intervalo de café, perguntámos a um indivíduo sobre o desafio de lecionar para alunos de cursos de Turismo de níveis diferentes (técnico e tecnologia). Mencionou serem duas situações bem diferentes, reconhecendo como um dos desafios, a distância que separa os alunos

do nível técnico e tecnológico no que diz respeito ao conhecimento, exemplificando a maior dificuldade que os alunos do nível técnico apresentam sobre um mesmo assunto que havia abordado em aula anterior com alunos do nível tecnológico, os quais não apresentaram dificuldade sobre a questão. Completou, afirmando que:

“...uma classe de alunos de um mesmo curso e nível de ensino tem um perfil completamente diferente da outra, então tenho o cuidado de preparar o conteúdo e a forma de abordagem apropriada em sala de aula para os dois níveis, mas estou ciente do desafio que tenho...” (professor “Miranda”, nome fictício).

Numa outra conversa informal com um segundo indivíduo, percebeu-se o mesmo desafio através do seu relato, desta feita, indicando muito mais uma demonstração de desabafo do que propriamente uma opinião:

“... sinto uma motivação maior ao lecionar para os alunos do ensino superior (tecnológico), o que não ocorre quando leciono para alunos do ensino técnico [...]. São alunos que apresentam muitas dificuldades básicas, havendo, inclusive casos de desconhecerem como consultar um livro [...]. Penso que não tenho preparo para lecionar para esse perfil de aluno...” (professora “Marina”, nome fictício).

Tais depoimentos parecem representar apenas pequenos detalhes sobre a problemática ligada ao ensino e aprendizagem do Turismo em contextos de níveis de ensino distintos. A questão pode mesmo representar um problema ainda maior, considerando que os indivíduos não apresentam formação específica para lecionar seja para o nível tecnológico, seja para o nível técnico. Assim, esta situação sugere investigações futuras de modo a tentar encontrar respostas para as questões que surgem na sequência desta abordagem e que por várias razões não podem ser objeto deste estudo, como por exemplo: (i) Como é que estes professores adquirem as competências profissionais para lecionar em níveis diferentes de ensino? (ii) Que referenciais usam na construção dos programas e métodos de ensino que empregam na sua leção? (iii) Que motivação carregam consigo para ensinarem em ambientes tão distintos? (iv) Como conseguem “localizar-se”, enquanto professores, diante de estruturas curriculares tão diferentes? (v) Em que medida conseguem avaliar eficazmente os resultados das aprendizagens nos diferentes níveis de ensino?

O quadro 4.4 é ilustrativo e apresenta uma síntese dos depoimentos dos grupos de professores que apelidámos de Menos Experientes e Flutuantes, nomeadamente com base nas duas variáveis que melhor podem representar as argumentações:

Quadro 4.4 - Síntese dos depoimentos dos grupos de professores Menos experientes e Flutuantes acerca do currículo e do ensino tecnológico em Turismo

1) Em termos de formação para o mercado de trabalho, no seu entendimento em que é que deveria consistir o ensino tecnológico em turismo? Quais as principais áreas que o deveriam compor?

“...não saberia mencionar porque não tenho formação em turismo, mas quanto às áreas acredito que as que tenham envolvimento com o profissional, porém não saberei precisar e nem nomeá-las...”.

“...embora tenha ocupado cargo de coordenação, confesso que os professores formados na área de Turismo são os mais apropriados a se reportarem a esta questão...”.

“...por não ter formação em turismo e, no momento, por não ter afinidade ao curso, não consigo responder esta pergunta...”.

“...temos visto que os alunos têm saído para trabalhar em agências, não conheço bem o currículo mas talvez hospedagem, basicamente eventos...”.

“...então, aqui englobariam as UC técnicas e do núcleo comum? Então, vejo as UC técnicas e as de formação do cidadão...”.

“...não sei se tenho capacidade para responder a esta pergunta porque não faz parte da minha formação...”.

5) Considera que a estrutura curricular do curso de Turismo em que leciona no IFSP se aproxima da sua maneira de ver o ensino tecnológico em turismo? Se não, por quê? O que sugere agregar e/ou reestruturar no currículo?

“...é que não sou da área de Turismo [...] muitas vezes me sinto só, navegando na minha UC, buscando material, brigando para conseguir coisas sem ter uma ponte para a gente trabalhar junto...”.

“...penso que tinha que ser mais forte na gestão e não só tecnólogo. A meu ver não faz sentido formar alguém em Turismo para atuar só na área operacional...”.

“...penso que por ser um curso tecnológico talvez mais atividades práticas, laboratórios para que pudesse cumprir essas atividades...”.

“...honestamente eu não sei porque sinto um pouco de acomodação numa “zona de conforto” porque aqui as áreas não se integram, então a gente se acomoda...”.

“...como eu disse não tenho muito conhecimento, porque o pouco que sei, ouço dos comentários dos outros professores...”.

Pode-se cogitar dois argumentos para este quadro: o primeiro, o facto destes indivíduos possuírem formação profissional em área distinta do turismo, como alguns deles mencionaram e, portanto, desconhecerem as “coisas” do turismo. Entretanto, há que contra-argumentar com base na habitual composição do quadro de professores dos cursos superiores de turismo que, em geral e dada a estrutura multidisciplinar dos seus currículos, é comumente composta por professores com formação em áreas do saber distintas (administração, economia, direito, geografia, história, filosofia, entre outras), constituindo este, portanto, um argumento pouco plausível. Um segundo argumento envolveria, supostamente, a questão da pouca experiência no ensino em turismo verificada pelo grupo dos Menos Experientes, factor que poderia ser considerado

razoavelmente procedente. Entretanto, este vai ao encontro da ampla experiência na lecionação em Turismo representada pelo grupo dos Flutuantes que, de igual modo, desmonstrou conhecimento e percepção significativamente limitada acerca do currículo e do ensino tecnológico em turismo.

Após a análise destas variáveis verificamos a existência de um viés no que se refere ao desconhecimento da maioria dos indivíduos acerca do currículo em Turismo, indo ao encontro do que preceitua Fernandes (2000: 105), quando afirma: “espera-se, ainda, que o professor participe na elaboração e planejamento do currículo, exercendo o seu juízo crítico relativamente aos objetivos e conteúdos a selecionar e à forma de os organizar e desenvolver”.

Entretanto, na realidade as coisas passam-se de forma bem diferentes, revelando o registro de idiossincrasias pessoais ou de grupos que parecem desvirtuar a missão primeira do currículo. O argumento de parte dos indivíduos dando conta de desconhecerem o currículo por não terem formação na área pode ser indicativo da existência de uma relação pouco próxima ou de uma cumplicidade pedagógica “desinteressada” entre estes e aqueles que detem maior domínio do currículo, os quais, por um motivo ou outro, carregam consigo um conhecimento mais amplo sobre o currículo do curso. Comentários como: “...*conheço relativamente o currículo através de ‘papos’ nas reuniões...*”; “...*não conheço porque estou há pouco tempo aqui...*”; “...*desconheço porque só ouço falar pelos outros professores...*”, parece revelar a distância que separa indivíduos que atuam num mesmo curso, mas que está muito aquém de constituir um grupo integrado, com perspectivas harmoniosas e objetivos comuns ao desenvolvimento do currículo do curso e o seu planejamento em consonância com o pensar e a ação do professor.

Em relação ao envolvimento por parte de alguns indivíduos no que tange às questões pedagógicas do curso, há que referir a percepção de uma suposta ausência de disposição, ou mesmo interesse, sobretudo, quando envolvem atitudes de participação e integração entre professores do curso e, entre estes e os alunos. Depoimento em resposta às questões sobre o entendimento acerca do currículo e do ensino tecnológico em turismo tal como: “...*honestamente eu não sei porque sinto um pouco de acomodação numa ‘zona de conforto’, porque aqui as áreas não se integram, então a gente se acomoda*”, revela, por um lado, a postura do indivíduo relativamente “desinteressada” e, por outro, a ausência de ações articuladas de planejamento. Esta percepção é

reforçada pelos depoimentos de coordenadores de curso dos três *campi*, após serem inquiridos sobre a análise que esses fazem a respeito do corpo docente do CST em Gestão de Turismo, consoante a participação, envolvimento, e comprometimento nas atividades do curso, tais como as atividades experienciais:

“...para as atividades que acontecem internamente ao IFSP há um comprometimento razoável, já para saídas externas na cidade ou fora dela não são todos que se colocam à disposição. De certo modo compreendo que, o facto de terem que arcar com suas próprias despesas durante atividades externas em que não estão obrigados a fazê-las para além do seu horário habitual de trabalho, representa um factor inibidor. Por outro lado, penso que se houvesse o reembolso das suas despesas para as atividades externas, alguns professores, ainda assim, não se colocariam à disposição, alegando falta de habilidade para isso, outros por realmente não quererem...” (coordenação campus “Alfa”).

“...alguns professores são pessoas muito empenhadas e é destes que partem as atividades. Outros professores são mais distantes, até para comparecerem às reuniões de área é uma dificuldade. Após a resolução 270 (quando então são obrigados a assistirem apenas as reuniões da área à qual estão vinculados), então ficou mais difícil a participação nas ‘coisas’ do curso de Turismo. Então até há comprometimento, mas com ressalvas que colocam em causa uma integração maior entre os professores do curso...” (coordenação campus “Bravo”).

“...é satisfatória a participação e comprometimento dos docentes da área nas atividades, levando em consideração que muitos mostram interesse em ajudar a realizar algo, porém pouca iniciativa em desenvolver algo com os alunos” (coordenação campus “Charles”).

Percepção relativamene convergente foi-nos conferida quando realizávamos a observação de atividades experienciais. Tal ocorreu no momento em que fomos convidados a observar uma reunião de planejamento de curso em um dos *campi* em que o coordenador indagou aos professores presentes sobre suas disponibilidades em cooperar na componente experiencial que envolveria todos os alunos do curso prevista para acontecer na semana seguinte, tendo obtido a confirmação dos presentes. Todavia, num primeiro momento não pareceu muito claro se esta disposição se tratava de uma espontaneidade natural da parte dos presentes ou se foi uma contra-partida ao que o coordenador anunciou na sequência: “... *os que por algum motivo não puderem cooperar no evento terão de cumprir seu horário normal de aula no IFSP...*”. Tal suposição pode ser confirmada na sequência pelo comentário, sem qualquer cerimônia, feito por um docente: “... *não faço qualquer questão de participar da atividade, apenas*

o farei no sentido de colaborar”. Percebemos, ainda, a preocupação de um ou outro docente sobre se haveria dispensa do registro do ponto caso não pudesse colaborar na atividade, tendo a negativa como resposta.

A questão que envolve a participação, envolvimento, e comprometimento dos indivíduos nas atividades do curso pode representar outro significado quando esta é percebida pelo olhar do aluno. Assim, durante o intervalo em que observávamos uma atividade experiencial em outro campus, questionamos informalmente um grupo de quatro alunos sobre se gostavam e o que achavam do CST em Gestão de Turismo, tendo um deles respondido que certamente gosta do curso, porém, emendou mencionando que *“...esperava um pouco mais do curso, principalmente uma maior integração entre os professores...”*. Completou, afirmando que optou pelo curso porque considera-o importante na área de humanidades, entretanto, finalizou que *“... gostava que alguns professores fossem mais motivadores em relação ao curso de Turismo e se integrassem mais com os alunos”*.

Argumentamos que o comentário feito pelo estudante ao demonstrar seu desejo por uma maior integração entre os professores do curso, despertou a atenção para uma questão que, embora não seja objeto central desse estudo, é inerente ao ensino. Quando se aborda a respeito da integração entre professores num curso de formação, percebemos a questão sob duas vertentes claras. Uma que está associada ao facto de os professores atuarem de forma coordenada no que respeita às suas ações educacionais, seja em atividades docentes em sala de aula, seja nas atividades extra-classe, como é o caso das atividades experienciais, de modo que seus métodos de ensino utilizados possam ser conduzidos de forma organizada e integrada, consoante a estrutura curricular do curso e das UCs que o compõe, sempre que possível, numa integração entre estas. A outra forma de integração que, supostamente, deve ser a que o aluno se referiu, diz respeito àquela que possibilita o envolvimento mais aproximado e de maneira menos formalizada entre alunos e professores, bem como entre eles e, os próprios professores, seja em ambiente intra ou extra IFSP mas, sobretudo, quando reunidos em atividades de ensino e aprendizagem fora do espaço da sala de aula. Ao mencionar seu desejo por uma maior motivação por parte de alguns professores em relação ao curso, parece, ainda, representar um indício de que a ausência de motivação esteja a interferir no processo de integração verificado pelo aluno durante a experiência que observamos. Neste contexto, considerando que a eficácia do processo ensino e aprendizagem e os

factores motivacionais no ensino sejam intrínsecos, torna-se importante acompanhar com atenção se tais elementos têm interferido neste processo, porquanto da realização de experiências no âmbito do IFSP.

Destarte, o contexto da forma como se apresenta com base nestes depoimentos não converge com o enunciado na literatura por Fink (2003: 22) sobre os aspectos gerais do processo de ensino quando o autor infere que “todos os professores precisam ter algum conhecimento sobre o assunto (tema), tomar decisões sobre o projeto do curso, interagir com os alunos e gerenciar os acontecimentos do curso. Neste sentido, balizado nos dados analisados, partilhamos da ideia de Fink sobre o facto de os professores que querem melhorar o seu ensino poderem fazê-lo, melhorando a sua competência em um ou mais destes quatro aspectos do ensino e, argumentamos da mesma forma, que a maioria dos membros do corpo docente do IFSP tem um bom domínio do assunto (tema) e este conhecimento não se comporta como um “gargalo”⁵⁸ (aqui empregado no sentido figurado como um componente que limita o desempenho ou a capacidade de todo um sistema) para um melhor ensino e aprendizagem tecnológico em turismo.

Entretanto, pelo que ficou representado nos relatos e opiniões, a maioria do corpo docente do CST em Gestão de Turismo do IFSP parece seguir as formas tradicionais de ensino de sua UC em particular, corroborando, portanto, o argumento de Dewey (1997). Além disso, supostamente carecem de ferramentas conceituais para repensar e reconstruir o conjunto de atividades de ensino e de aprendizagem que eles usam (Fink 2003). Verifica-se, contudo que, entre estes quatro aspectos básicos do ensino, o limitado conhecimento do corpo docente sobre a estrutura curricular do curso, bem como, conforme mencionou um dos coordenadores de curso, a “dificuldade que os professores têm de entender que o currículo do curso de tecnologia em Turismo é diferente de um curso de bacharelado” pode representar o “gargalo” mais significativo para um melhor ensino e aprendizagem no ensino superior tecnológico em Turismo no IFSP.

Tendo em conta os resultados no que se refere à percepção dos professores sobre o currículo e a formação do tecnólogo para o mercado de trabalho e, considerando que

⁵⁸ Gargalo – no sentido figurado, representa um componente que limita o desempenho ou a capacidade de todo um sistema

a maioria dos indivíduos apresenta limitado ou nenhum conhecimento neste contexto, estamos em condições de poder refutar a seguinte **hipótese 1**, que existe uma percepção clara por parte do corpo docente sobre o currículo e a formação do tecnólogo em turismo para o mercado de trabalho.

4.4. Representações das atividades experienciais no ensino do turismo no IFSP.

A análise das opiniões dos docentes permitiu perceber diferentes aspectos acerca do significado que os indivíduos atribuem às intervenientes das atividades experienciais no ensino do turismo do CST em Gestão de Turismo do IFSP. Na análise, procedeu-se ao cruzamento da informação e dos dados recolhidos nos três instrumentos, pelos motivos já apresentados na análise das variáveis anteriores. Tendo em conta a quantidade de variáveis a analisar, de modo a tornar a análise mais objetiva, entendemos ser apropriado dividir as variáveis em quatro blocos.

O primeiro bloco de análise compreende quatro variáveis. Em grandes linhas, pode-se dizer que o grupo dos Turismólogos se caracteriza essencialmente por considerarem as atividades experienciais fundamentais ao desenvolvimento de competências. Há indivíduos do grupo que são mesmo favoráveis a que carga horária das atividades experienciais do curso seja superior à componente teórica. Os indivíduos deste grupo possuem pleno ou relativo conhecimento sobre a natureza que deveria revestir as atividades experienciais, para que as mesmas possam fazer a diferença na formação do tecnólogo em turismo, promovendo a motivação, a experiência, bem como a preparação para o mercado de trabalho. Por isso mesmo, não estranha que estes possuam também pleno conhecimento do contexto das atividades experienciais que desenvolvem nas unidades curriculares que lecionam.

Os indivíduos do grupo dos Menos Experientes possuem limitado conhecimento sobre a importância das atividades experienciais para o ensino tecnológico em turismo. Por sua vez pouco souberam dizer sobre a natureza de que se deveria revestir estas atividades. Pensam que as atividades experienciais podem fazer diferença na formação do tecnólogo em turismo, uma vez que, na sua opinião ajudam a prepará-lo para o mercado de trabalho. Contudo, apenas uma minoria dos indivíduos do grupo demonstra conhecer o contexto das atividades experienciais desenvolvidas nas unidades curriculares que lecionam.

Os indivíduos inseridos no grupo dos Ditátas têm opiniões díspares quanto à maioria dos atributos. Dois indivíduos possuem limitado conhecimento sobre a importância das atividades experienciais para o ensino tecnológico em turismo, enquanto outros dois dividem a opinião entre a carga horária das atividades experienciais se sobrepôr à componente teórica do curso, e que estas atividades são fundamentais para desenvolver competências. Todos os indivíduos possuem, no entanto, relativo conhecimento sobre o que as atividades experienciais deveriam consistir. Já em relação ao papel que as atividades experienciais podem ter na formação, estes dividem-se entre o desconhecimento e a importância na preparação para o mercado de trabalho, mesmo assim, todos dizem conhecer o contexto de aplicação das atividades experienciais nas unidades curriculares lecionadas pelos mesmos.

Por último, os indivíduos do grupo dos Flutuantes, possuem pouco conhecimento sobre a importância das atividades experienciais para o ensino tecnológico em turismo. Os mesmos manifestam um conhecimento relativo sobre a forma que as atividades experienciais deveriam revestir no curso e estão conscientes que tais atividades podem fazer diferença na formação do tecnólogo em turismo. Isto justifica que os mesmos apresentem relativo conhecimento sobre o contexto das atividades experienciais desenvolvidas nas unidades curriculares que lecionam.

Nas tabelas que se seguem apresenta-se uma síntese dos depoimentos prestados pelos indivíduos relativamente às questões relativas às atividades experienciais.

1. Na sua opinião, o ensino tecnológico em turismo deve conter alguma componente experiencial? Se sim, que importância esta pode ter para o ensino tecnológico em turismo?

Turismólogos

“...mais da metade das UC do curso deveria ofertar experiência ou ter na sua base a vivência prática...”.

“...são fundamentais, entendo que uma carga horária considerável deve ser atribuída às experiências...”.

“...são essenciais porque permitem que o aluno visualize muitas discussões que são feitas em sala de aula num contexto real”.

“...sim e a importância é múltipla. De um lado oferta conteúdos diferenciados ao aluno, aumenta o universo discursivo, seu repertório, fixa algumas idéias...”.

“...sim, acho fundamental, o aluno precisa vivenciar a viagem, não só para satisfazer a sua participação na experiência mas também como turista...”.

“...ficar apenas na sala de aula o aluno talvez não consiga entender esta cadeia de produção do turismo...”.

Menos experientes

“...cada vez mais o profissional é cobrado a saber resolver problemas, então as experiências trazem grandes contribuições para a formação...”.

“...acho que sim, no meu entendimento o próprio ensino tecnológico deveria ser extremamente prático ou voltado para a prática, então acho isso essencial...”.

“...do ponto de vista do turismo é importante que haja a visita, que se aprenda como funciona todos os equipamentos do turismo em todos os setores...”.

“...acredito ser importante para os alunos errarem, entenderem os erros ou confrontarem a teoria e a experiência para ver se estão distantes uma da outra...”.

Didatas

“...deveria ser bem dimensionado, 60% experiências, 40% teóricas, porque estamos numa escola cuja tradição é o ensino técnico profissionalizante...”.

“...acho que a experiência é o que motiva o aprendizado e depois, claro é a aplicação de tudo que é trabalhado em sala de aula...”.

“...sim, penso que as experiências são essenciais para o curso de Turismo e para uma formação mais completa do aluno...”.

“...sem dúvida, embora isso possa representar custos, acho muito importante ter atrelada ao curso as experiências...”.

Flutuantes

“...acho fundamental num curso tecnológico, na verdade em qualquer curso de Turismo, mas no tecnológico é essencial...”.

2. Na sua opinião em que é que as atividades experienciais deveriam consistir no ensino tecnológico em turismo,?

Turismólogo

“...não se restringirem a **viagens técnicas** mas num conjunto de atividades necessárias para cada tipo de UC, imersão hoteleira, visitas, viagens são todas importantes”.

“...**viagens técnicas** são fundamentais, realizar eventos de qualquer natureza é importante para inserção profissional, exercícios de simulação de situações de mercado...”.

“...as experiências de contato com os serviços e com os destinos turísticos: hospedar-se num hotel, viajar, visitar atrativos, comer em restaurantes...”.

“...as **visitas técnicas** são extremamente importantes [...] o aluno vivenciar e observar o atrativo, os aspectos técnicos, atendimento, legendas, monitorias...”.

“...aulas externas em alguns equipamentos, hotéis, restaurantes, experiências internas tais como organização de eventos...”.

Menos experientes

“...um esforço para unir a teoria à prática [...] no meu caso formar grupos para estudar os locais nos quais as atividades de lazer acontecem...”.

“...trabalho os contextos reais mas é o máximo que consigo chegar por não ter conhecimento para navegar melhor sobre a Gestão de Turismo na minha UC”.

“...principalmente visitas às empresas”.

“...bom na área de Turismo[...] a gente trabalha muito a questão da linguagem escrita e oral e o tanto que deve ser bem pensada antes de ser produzida...”.

Didatas

“...muitas coisas a depender do conteúdo da UC [...] **visitas técnicas**, estudos do meio, imersão em hotel”.

“...tanto as experiências que demandam maior planeamento como organização de eventos, quanto momentos práticos menores em sala de aula são válidos para todo o conteúdo fazer sentido...”.

“...todas possíveis: **visitas técnicas**, viagens, participação em eventos, visitas guiadas, pesquisa de campo...”.

“...para além das **viagens técnicas** tem a questão dos laboratórios no sentido das práticas de hotelaria e A&B”.

Flutuantes

“...muita coisa, os pontos turísticos da cidade, fazer com que eles pratiquem o idioma, uma entrevista prática ao invés de simular um documento, mas levá-los aos locais...”.

“...uma parte do que já fazemos, **visitas técnicas**, organização de eventos, alguma coisa de A&B”.

3.No seu entendimento o ensino por experiências pode fazer alguma diferença na formação do tecnólogo em turismo? Se sim, em que medida?

Turismólogos

“...faz toda diferença, não só para apreensão do conteúdo, mas também para a motivação desses alunos...”.

“...faz toda diferença porque o aluno assimila melhor e agrega o conhecimento teórico com uma experiência de vida dele...”.

“...faz enorme diferença, uma delas é a motivação...”.

“...faz muita diferença porque o profissional que lida com o público, com vendas tem que conhecer o produto e no turismo isso ocorre praticando”.

“...o aluno que visualiza a prática da teoria consegue desenvolver uma atitude crítica-construtivista mais rápido”.

“...não só profissional como pessoal, porque o aluno trabalha em equipe que é o grande diferencial no mercado de trabalho...”.

Menos experientes

“...faz toda diferença porque ao enfrentar desafios nas experiências o aluno tentará encontrar solução para os problemas...”.

“...faz grande diferença porque o aluno vai ser um profissional mais apto, terá mais oportunidades e será melhor remunerado...”.

“...acredito ser até mais importante que atividades em sala de aula, considerando que formação tecnológica está associada à prática...”.

“...acho que os alunos devem ter esta consciência, experiências para tentar entender que diferença isto faz na sua formação...”.

Didatas

“...certamente, porque uma coisa é o aluno ter uma descrição da recepção de um hotel, outra coisa é ele vivenciar isso num laboratório...”.

“...faz diferença para a formação, para entrar no mercado de trabalho com mais confiança, conseguirá tomar decisões, aceitar desafios...”.

“...pode fazer grande diferença ao oferecer contato do aluno com o mercado de trabalho e com as situações reais...”.

Flutuantes

“...sim, porque o aluno vai enfrentar o mercado real, seria um desafio bem maior, uma rotina diferente da sala de aula...”.

“...sim, na possibilidade de o aluno concluir o curso e já ter feito aquilo alguma vez vai fazer diferença profissionalmente.”

4.A UC que leciona comporta atividades experienciais? Se sim, em que é que consistem?

Turismólogos

“...as três UC que leciono hoje estão organizadas em torno de uma experiência que envolve uma **viagem técnica** com componentes tanto de ensino quanto de pesquisa e extensão...”.

“...numa das UC realizo **visita técnica** à um destino que agrega tanto o patrimônio cultural quanto o natural para os alunos fazerem uma análise da oferta turística...”.

“...faço uma grande atividade ao longo do semestre que é o desenvolvimento de uma pesquisa com turistas, os alunos recolhem os dados em campo e depois elaboram um relatório em sala de aula...”.

“...os alunos planejam uma viagem, estudam e pesquisam sobre o destino turístico para a viagem de campo, fazem a venda, publicidade...”.

“...são práticas, organização de eventos e pesquisas na cidade...”.

“...organizo algumas **visitas técnicas** e alguns eventos como a semana do turismo...”.

Menos experientes

“...em grande parte, a gente consegue fazer as atividades mais voltadas para a oralidade ou para escrita de uma situação real...”.

“...as UC que leciono no Turismo, em tese, não comportariam atividades experienciais, pouco se consegue fazer neste sentido...”.

“...tento trabalhar a parte escrita quanto a oral através de técnicas de seminário...”.

Didatas

“...numa das UC trabalhamos com a pesquisa prévia pela *web* de um tópico que será desenvolvido na semana posterior para os alunos terem repertório para debate em sala de aula...”.

“...uma UC está dividida em dois blocos: a primeira de filosofia da ciência, metodologia de pesquisa e a segunda, as oficinas de leitura...”.

“...organização de eventos, semana de gastronomia, planejamento e organização de visita técnica, elaboração de um TCC...”.

“...comportam, porém penso que são poucas [...] numa das UC há simulações de atendimento de vendas de pacotes turísticos”.

Flutuantes

“...em termos de atividades em sala de aula fazemos *roll play*, que são dramatizações, os papéis profissionais, as entrevistas”.

“...principalmente em organização de eventos que consiste na própria realização de um evento”.

4.4.1. Síntese de análise das representações dos professores sobre as atividades experienciais

Com base no depoimento dos indivíduos sobre as atividades experienciais é possível inferir que os quatro grupos apresentam percepções relativamente distintas sobre os diferentes atributos. O grupo dos Turismólogos apresenta uma abordagem particularmente peculiar acerca das questões que lhes foram postas, sobretudo por demonstrarem conhecimento ou pleno conhecimento sobre a temática do ensino e aprendizagem pelas atividades experienciais em turismo no IFSP: “...*sim e a importância das experiências é múltipla. De um lado oferta conteúdos diferenciados ao aluno, aumenta seu universo discursivo, seu repertório, fixa algumas idéias...*”. Em geral, os indivíduos deste grupo têm uma percepção bastante clara do significado e importância das atividades experienciais. Para além disso, identificam com propriedade exemplos de experiências no ensino em turismo: “...*não se restringirem a viagens técnicas mas a um conjunto de atividades necessárias para cada tipo de UC, imersão hoteleira, visitas, viagens, ... são todas importantes*”, além de identificarem com clareza o contexto das suas próprias atividades. Note-se que neste grupo utiliza-se com certa frequência os termos “visita técnica” e/ou “viagem técnica”, sempre que se faz referência às atividades experienciais do tipo *field trips*, (saídas de campo). Entretanto, não foram verificadas ambas designações ou algo similar que as representem na literatura consultada, o que pode ser indicativo de tratar-se de termos próprios adotados em atividades desta natureza no ensino em turismo brasileiro.

O grupo dos Menos experientes, por outro lado, demonstra menor afinidade com as questões que lhes foram apresentadas, nomeadamente no que refere-se a identificar exemplos de atividades experienciais no ensino tecnológico em turismo. Por outro lado, apresentam pouco conhecimento do contexto das suas próprias experiências: “...*trabalho os contextos reais mas é o máximo que consigo chegar por não ter conhecimento para navegar melhor sobre a Gestão de Turismo na minha UC*”. Nota-se, inclusivamente, a afirmação de um indivíduo sobre as duas UC que leciona no curso não comportarem atividades experienciais, “...*as UC que leciono no Turismo, em tese, não comportariam atividades experienciais, pouco se consegue fazer neste sentido...*”, o que, supostamente, pode ser um indicativo de desconhecimento, falta de experiência no ensino em turismo, ou mesmo ausência de competência pedagógica adequada para planejar atividades experienciais na sua leção em Turismo.

Os depoimentos dos indivíduos do grupo dos Didatas reflectem a disparidade de opiniões sobre as questões postas nesta secção da entrevista, embora apresentem uma percepção relativamente clara do significado e importância das atividades experienciais no ensino e aprendizagem em turismo. Do mesmo modo, todos os indivíduos demonstram conhecimento do contexto das experiências que lecionam: “...numa das UC trabalhamos com a pesquisa prévia pela web de um tópico que será desenvolvido na semana posterior para os alunos terem repertório para debate em sala de aula...”. O mesmo não se pode inferir quanto ao grupo dos Flutuantes dada a conjugação de opiniões demonstrada nos depoimentos, caracterizada pelo pouco ou relativo conhecimento acerca da temática do ensino e aprendizagem através das atividades experienciais em turismo no IFSP.

Conforme se pode inferir da literatura consultada, a complexidade do ato de ensinar é conhecida, sendo o ensino, ainda, “tarefa de uma pessoa pensante, não correspondendo simplesmente a uma questão de seguir um *script* ou a realização de projetos de outras pessoas” (Danielson, 2007: 2).

A análise dos dados torna evidente que os indivíduos reconhecem a importância das atividades experienciais no ensino tecnológico em turismo. Na realidade estes vão mesmo ao encontro da literatura que suporta esta investigação, que tende a realçar fundamentalmente três benefícios da educação por meio das atividades experienciais (Wright, 2000; Corwin, 1996; Stanley & Plaza, 2002), ou até mesmo as ideias de Kolb (1984) que sugeriu através destas uma perspectiva holística, integrativa da aprendizagem, combinando a experiência, a percepção, a cognição e o comportamento.

Mas existem outras dimensões de análise ao nível das experiências de aprendizagem ofertadas aos estudantes que importa realçar nesta fase de apresentação dos resultados da pesquisa. Enquanto alguns indivíduos nos seus depoimentos destacam a sua relevância ao nível da motivação, referido que “...estas fazem toda a diferença, não só para apreensão dos conteúdos, mas também para a motivação dos alunos para a aprendizagem,...”, outros lembram a sua relação com o trabalho em equipe, afirmando “...não só profissional como pessoal, porque o aluno trabalha em equipe que é o grande diferencial no mercado de trabalho...”, a resolução de problemas, porque “...cada vez mais o profissional é cobrado a saber resolver problemas, com manifestas mais-valias para a formação...”, e outros ainda, relevam o seu interesse para a tomada de decisão, alegando que estas atividades “...fazem a diferença na formação, sobretudo

*quando ligada à preparação para o ingresso no mercado de trabalho, conferido-lhe mais confiança, nas tomadas de decisão, bem como na aceitação dos desafios...”. Na realidade, todos estes atributos indexados às atividades experienciais pelos inquiridos são ativos que extravasam em muito a formação dos tecnólogos em Turismo. Dewey (1997), Kolb (1984) e Joplin (1981)⁵⁹ tinham já abordado esta questão assinalando o papel que as mesmas desempenham ao nível do envolvimento dos estudantes na aprendizagem e na promoção do pensamento reflexivo, e Gretzel *at al.* (2008) vão mais longe ao avaliarem as respostas dos alunos aos métodos e técnicas usados nestas experiências e os impactos positivos nas aprendizagens.*

A relevância das atividades experienciais na formação dos tecnólogos em turismo, no olhar e sentir dos docentes inquiridos é reforçada pela opinião dos coordenadores de curso. Esta torna-se visível nas seguintes passagens das entrevistas:

“...o grau de importância das experiências para a formação é máximo, por mais que tenhamos professores extremamente qualificados e, ainda que tenhamos alunos extremamente aplicados, a formação não é completa sem as experiências na minha visão...”(coordenação campus “Alfa”)

“...se tivéssemos a possibilidade, seriam ofertadas muito mais experiências do que hoje ofertamos. De certa forma, as atividades experienciais atraem o olhar do aluno. Eles acabam por ver coisas relacionadas com as suas UC...” (coordenação campus “Bravo”).

Entretanto, há que ter atenção para os casos de indivíduos que demonstraram pouca ou nenhuma identificação com as representações das atividades experienciais, merecendo atenção ainda maior a opinião de um indivíduo que revela não identificar qualquer relação entre atividades experienciais e as UCs de sua lecionação.

A análise das entrevistas aos professores relativas às representações sobre as atividades experienciais no ensino e aprendizagem em turismo no IFSP, confere elementos para confirmar e refutar, respectivamente, as seguintes hipóteses:

- **hipótese 2** – não há nos professores uma percepção clara do significado e importância que as atividades experienciais podem ter no ensino e na aprendizagem;

⁵⁹ citado em Goh & Ritchie (2011). Using the Theory of Planned Behavior to Understand Student Attitudes and Constraints Toward Attending Field Trips. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*. 11(2), pp. 179 – 194.

- **hipótese 3** – os docentes têm pleno conhecimento do contexto das atividades experienciais que implementam nas unidades curriculares que lecionam.

A segunda parte da entrevista é composta também por quatro variáveis. Estas destinam-se a avaliar os conhecimentos dos procedimentos subjacentes ao planeamento das atividades experienciais e as competências necessárias para conduzir as mesmas.

Os indivíduos do grupo dos Turismólogos apresentam em relação a estas variáveis as seguintes características: (i) possuem conhecimento dos procedimentos de planeamento das suas atividades experienciais; (ii) todos consideram necessário experiência e conhecimento estratégico para planejar as atividades experienciais; (iii) são de opiniões díspares a respeito de suas próprias competências para realizar experiências; e (iv) à exceção de dois indivíduos, os demais afirmam avaliar os processos utilizados nas suas atividades experienciais.

Os indivíduos do grupo dos Menos experientes, à exceção de um indivíduo que demonstra desconhecimento, os demais têm conhecimento ou algum conhecimento dos procedimentos de planeamento das suas experiências; (ii) todos consideram necessário experiência e conhecimento estratégico para planejar atividades experienciais; (iii) à exceção de um indivíduo que admite necessitar de adquirir novas competências, os demais consideram-se relativamente preparados em relação às próprias competências para implementar atividades experienciais; e (iv) à exceção de um indivíduo, os demais afirmam avaliar os processos utilizados nas suas experiências.

O grupo dos Didatas, possui conhecimento dos procedimentos de planeamento das suas atividades experienciais; (ii) à exceção de um indivíduo, os demais consideram necessário experiência e conhecimento estratégico para planejar as experiências; (iii) os indivíduos têm, no entanto, opiniões distintas quanto à sua preparação para a condução de experiências; e (iv) apenas um indivíduo admite avaliar os processos utilizados nas experiências que oferece.

O grupo dos Flutuantes possui algum conhecimento dos procedimentos de planeamento das suas próprias atividades experienciais, mas pouco sabem acerca da necessidade de experiência e conhecimento estratégico para planejar atividades experienciais; consideram-se relativamente preparados para realizar experiências; e, por último, afirmam não avaliar os processos utilizados nas suas experiências.

A seguir, apresenta-se uma síntese ilustrativa contendo os depoimentos dos indivíduos correspondente a este bloco de análise:

5. Como planeja,
organiza, implementa
as suas atividades
experienciais?

Turismólogos

“... existe um momento pré-atividade em que os alunos preparam um plano de trabalho para conduzir uma pesquisa no destino turístico, havendo as atividades que ocorrem durante a viagem conjugando ensino, pesquisa e extensão...”.

“... em geral usamos como base a ementa da UC e a atividade acontece na segunda metade do semestre letivo após um mínimo embasamento teórico”.

“... o planejamento é feito pelo professor, eventualmente envolvo alunos de acordo com a situação, organizo a pesquisa de campo, providencio materiais e autorizações necessárias e supervisiono os alunos em campo”.

“... temos em vista um cronograma, definimos a proposta numa reunião de planejamento e então vamos organizando até o dia da realização do evento...”.

“... os alunos realizam a maior parte do processo e eu apoio no necessário...”.

“Peço aos alunos que eles desenvolvam os temas que podem ser discutidos em um evento. Depois partimos para o planejamento e execução do projeto...”.

Menos experientes

“... os alunos planejam a oficina prática em aula, constroem o projeto passo a passo, o orçamento com a mediação do professor neste processo...”.

“... ouço os alunos sobre seus interesses relevantes, converso com os professores e então segue o planejamento das idéias dos alunos e a condução, em geral, é deixá-los com a mão na massa...”.

“... não desenvolvo atividades experienciais...”.

“...quando trabalhamos com textos em sala de aula, geralmente deixo os alunos trabalharem em grupo e então eles fazem a discussão em grupo e a gente faz a discussão geral...”.

Didatas

“... o planejamento é feito no período das férias com atualização de leituras dos textos e materiais para disponibilizar aos alunos...”.

“... organizo a viagem para evitar problema com alunos que estão ingressando no curso, mas eles fazem o planejamento do roteiro deles no destino a visitar...”.

“... são organizadas de acordo com o andamento da disciplina. No caso da minha UC, o aluno faz uma pesquisa que é dividida em partes, resultando num trabalho completo no final do semestre letivo...”.

Flutuantes

“... na forma de *role play*, na verdade é um inglês de sobrevivência em que os alunos colocam-se em diferentes situações problemas...”.

“... é uma construção coletiva de conceito de evento, os objetivos, envolvendo os alunos, o colegiado dos professores, num intercâmbio de construção coletiva...”.

6. Para realizar atividades experienciais considera necessário conhecimento e experiência por parte do professor sobre as estratégias de planejamento das mesmas?

Turismólogos

“... Sim, diria que não apenas conhecimento sobre o planejamento mas também o conhecimento sobre o destino que está sendo visitado que possibilita um trabalho mais rico...”.

“... Acho importante e aí a questão do conhecimento e experiência apesar de importante muitas vezes o professor não as têm...”.

“... Acho que sim porque a atividade normalmente é de simulação de uma realidade então o professor deve ter uma idéia de como esta atividade acontece na prática, conhecer a experiência mas também ter a experiência da atividade didática prática...”.

“... Sim, tanto que senti certa dificuldade para organizar a primeira visita técnica que realizei no IFSP...”.

“... Acho que sim, ter vivenciado profissionalmente é muito importante na hora de mostrar em sala de aula, não basta conhecer na teoria...”.

“É essencial, a formação do aluno depende em grande parte da vivência anterior do docente...”.

“Sim, porque do contrário as etapas a cumprir ficariam alteradas, então tem que haver planejamento, desenvolvimento, execução e pós-evento”.

Menos experientes

“... É importante, do contrário perdemos-nos neste processo, tem que saber qual o caminho, o que pretende, os objetivos e o planejamento ajuda a percorrer este caminho...”.

“... Sim, porque se não tiver esse conhecimento será difícil planejar as estratégias...”.

“... Sim, acredito que cada turma é única mas o professor tem que saber de onde está partindo, então organizar e planejar as aulas e suas atividades...”.

Didatas

“...Sem dúvida, eu não levaria aluno para um ambiente que não tenha conhecimento prévio, o planejamento tem que ser rigoroso e com foco porque não se trata de um passeio e os alunos não são turistas naquele momento ...”.

“... Sim, porque a atividade só faz sentido se tiver objetivo. Não adianta sair com alunos, fazer visita que seja puro *sightseeing*, tem que planejar, saber quais competências ela produzirá, então é preciso conhecimento das mesmas...”.

“... Sim, acho que é necessário experiência para planejar atividades experienciais...”.

“... Sim, importante planejamento para identificar os objetivos, o que se pretende, quais atividades serão realizadas e o que representará na aprendizagem do aluno”.

Flutuantes

“... Sim, quando iniciei no IFSP nunca tinha organizado evento, então fui buscar experiência externa, conversar com professores que já tinham experiências para me ajudar...”.

7. Relativamente às suas competências, considerando as experiências que desenvolve, como se considera?

Turismólogos

“... Acho que totalmente preparado nunca estamos porque há sempre coisas inusitadas, mas me considero relativamente preparado...”.

“... Sempre relativamente preparado porque o conhecimento é uma busca constante, as coisas são dinâmicas e as ferramentas pedagógicas evoluem...”.

“... Acho que sempre podemos melhorar mas de certo modo numa UC tenho domínio grande e em outra não tão grande...”.

“... relativamente preparado em geral, mas não descarto a necessidade de desenvolver, enquanto docente, novas competências...”.

“... relativamente preparado, totalmente nunca porque há uma questão de atualização constante que faz-me falta”.

“Relativamente preparado, até porque quem deixa o mercado de trabalho para lecionar abre mão de um processo de aprendizagem, então precisa desenvolver novas competências...”.

“Totalmente preparada para algumas e relativamente para outras atividades, mas nunca me consideraria pouco preparada porque tenho obrigação de manter-me sempre atualizada...”.

Menos experientes

“... Acho que necessitando desenvolver novas competências, considero complicado pensar que estamos totalmente preparados...”.

“... Hoje considero relativamente preparada...”.

“... Relativamente preparado...”.

“relativamente preparada, totalmente preparada felizmente não do contrário estaria acomodada ...”.

Didatas

“...relativamente preparado, muita pretensão dizer que estou totalmente preparado ...”.

“... relativamente preparada, mas o tempo todo precisando desenvolver novas competências...”.

“Totalmente preparado”.

“ Relativamente preparado, considerar totalmente preparado seria presunção porque o turismo é uma atividade dinâmica...”.

Flutuantes

“Relativamente preparada”.

“Relativamente preparada, podendo melhorar”.

8. Já realizou avaliação dos processos utilizados nas experiências no ensino tecnológico que pratica? Se sim, de que modo costuma fazê-lo?

Turismólogos

“... será na próxima semana tanto por meio de conversa com os alunos em sala de aula, quanto por meio de um questionário enviado aos alunos...”.

“... Não, isso talvez fosse uma coisa importante fazer com mais profundidade e frequência e uma forma interessante seria trocar experiências com outros professores...”.

“... Numa UC eu avalio na aula seguinte após a atividade, porém não de maneira formalizada...”.

“... No cotidiano da sala de aula após a atividade avalio por meio de conversas informais com os alunos...”.

“... Na UC peço que os alunos escrevam numa folha de papel seus comentários sobre a matéria”.

“Não avalio, depois desta pergunta começarei a pensar como fazê-lo”.

“Esta reflexão eu acabo fazendo porque enquanto docente estou sempre me auto-avaliando...”

Menos experientes

“... após o evento levantamos algumas questões e fazemos uma avaliação...”.

“... não é explícita mas acontece concomitantemente com as atividades, se os alunos estão aproveitando e isto refletiu na aprendizagem deles eu considero positivo, porém nada formal...”.

“Não realizo atividades experienciais...”.

“Não realizo, gostaria e preciso fazer, o que tenho é o *feedback* dos alunos mas nada formalizado...”

Didatas

“...Sim, porém de maneira informal ...”.

“... Sim, em alguns casos é no mesmo dia, comentando com os alunos informalmente...”.

“As atividades que aplico sempre geram algum resultado em forma de relatório ou seminário...”.

“ Isto é importante, porém a avaliação nem sempre acontece, sendo uma necessidade...”

Flutuantes

“Não realizo avaliação”.

“Há uma conversa que faço pós evento com os alunos de maneira informal”.

4.4.2. Síntese de análise das representações sobre as competências para a condução de atividades experienciais

A análise dos depoimentos relativamente ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem, à sua avaliação e às competências necessárias para o fazer permite fazer um retrato dos indivíduos inseridos nos diferentes grupos, que passamos a apresentar em grandes linhas.

Em primeiro lugar, o grupo dos Turismólogos apresenta características díspares em relação aos demais. Percebe-se que os indivíduos deste grupo têm um conhecimento mais aprofundado dos processos de planeamento e implementação das atividades experienciais. Veja-se a este respeito a seguinte opinião: “... *temos em vista um cronograma, definimos a proposta numa reunião de planeamento e então vamos organizando até o dia da realização do evento...*”. Os mesmos são unânimes em considerar a necessidade de conhecimento e experiência por parte do professor para o adequado planeamento das atividades. Sobre esta questão alguém refere: “... *Acho que sim, porque a atividade normalmente é de simulação de uma realidade, então o professor deve ter uma idéia de como esta atividade acontece na prática, conhecer a experiência mas também ter a experiência da atividade didática prática...*”. Todavia, quando questionados sobre as suas competências para implementar atividades experienciais, a grande maioria considera possuir relativo preparo neste âmbito, com destaque para dois indivíduos que mencionaram a necessidade de desenvolver novas competências. Exemplo: “*considero estar relativamente preparado, até porque quem deixa o mercado de trabalho para lecionar abre mão de um processo de aprendizagem, então precisa de desenvolver novas competências...*”. Por último, em termos de avaliação dos processos utilizados nas suas experiências a grande maioria opta por fazê-lo de maneira informal. A este respeito alguém refere: “... *No cotidiano da sala de aula, após o desenvolvimento da atividade, avalio a mesma por meio de conversas informais com os alunos...*”. No entanto, dois indivíduos admitem que não avaliam os processos.

Estas características apresentadas pelo grupo estão, supostamente, em conformidade com seu perfil. O facto de todos os indivíduos terem formação na área do turismo, lecionarem exclusivamente em turismo, mas fundamentalmente, haver exercido atividade profissional no turismo anteriormente ao ensino, são requisitos que contribuem para o conhecimento que o grupo julga possuir para implemenar as

atividades experienciais no ensino tecnológico em turismo. Nota-se, ainda que, embora demonstre conhecimento mais detalhado da dimensão conceitual e profissional do turismo, o grupo não abre mão de cautela ao considerar-se possuir relativo preparo em termos de suas competências para o planejamento e implementação de atividades experienciais. Não obstante, percebe-se que o grupo tem destinado uma atenção menor do que efetivamente deveria à avaliação das suas experiências, porquanto entende-se ser este um instrumento que, quando realizado em profundidade, é capaz de nutrir o professor, sobretudo, da capacidade de desenvolvimento de competências mais adequadas para o planejamento de experiências.

O grupo dos Menos experientes apresenta características que despertam alguma atenção. Desde logo a pouca clareza como responde à questão do planejamento e implementação das atividades experienciais que conduz. A título de ilustração alguém refere: “... ouço os alunos sobre seus interesses relevantes, converso com os professores e então segue o planejamento das idéias dos alunos e a condução, em geral, é deixá-los com a mão na massa...”. Talvez devido à sua menor experiência que os indivíduos do grupo anterior, consideram a necessidade de conhecimento e experiência por parte do professor para o adequado planejamento das experiências. Aqui alguém alega: “... Sim, porque se não tiver esse conhecimento será difícil planejar as estratégias...”. Em relação às competências para conceber e implementar as atividades experienciais, os indivíduos sentem-se relativamente preparados: “*sinto-me relativamente preparada, totalmente preparada felizmente não! Se assim não fosse estaria acomodada ...*”. Por último, quanto à avaliação, dois indivíduos afirmam realizar avaliação informal dos processos, enquanto outros dois negam sua realização. Alguém diz: “*Não realizo avaliação, mas gostaria e preciso fazê-la; o que tenho é o feedback dos alunos, mas nada formalizado...*”. Considera-se, portanto, muito provável que a pouca experiência no ensino tecnológico em turismo seja crucial para o limitado conhecimento apresentado pelo grupo sobre os processos de planejamento de atividades experienciais, contribuindo também para tal situação a ausência de procedimentos de avaliação dos processos realizada pelo grupo.

O grupos dos Didatas, bem como dos Flutuantes apresentam atributos que se assemelham, porquanto parte dos indivíduos demonstra conhecimento sobre o procedimento de planejamento e implementação de suas atividades experienciais, enquanto a outra parte carece ou mesmo demonstra não realizar planejamento. Alguém

refere: “... (as atividades) são organizadas de acordo com o andamento da disciplina. No caso da minha UC, o aluno faz uma pesquisa que é dividida em partes, resultando num trabalho completo no final do semestre letivo...”. Ambos consideram a necessidade de conhecimento e experiência por parte do professor para planejar atividades experienciais de forma adequada. Exemplificando: “... Sim, porque a atividade só faz sentido se tiver objetivo. Não adianta sair com alunos, fazer visita que seja puro “sightseeing”, tem que planejar, saber que competências ela produzirá, então é preciso conhecimento das mesmas...”. A grande maioria dos indivíduos considera possuir relativo preparo em termos de competências para realizar suas experiências. Sobre esta matéria um entrevistado diz: “...(sinto-me) relativamente preparado, considerar totalmente preparado seria presunção porque o turismo é uma atividade dinâmica...”. Quanto ao procedimento de avaliação dos processos utilizados nas suas experiências os grupos mantêm a tendência para a informalidade. Ilustrando: “... Sim, em alguns casos é no mesmo dia, comentando com os alunos informalmente...”, muito embora se registre a ocorrência de casos da não avaliação dos processos, “ Isto é importante, porém a avaliação nem sempre acontece, sendo uma necessidade...”.

Os indivíduos deste grupo pateíam dificuldades não presentes no grupo anterior. Tendo em conta o perfil dos seus indivíduos, sendo todos com formação na área do turismo, lecionação exclusivamente em turismo e terem trabalhado no turismo antes do ensino, causa espécie, o facto de estes carecerem de conhecimento sobre o processo de planeamento das experiências, ou mesmo não realizarem um planeamento adequado das mesmas. Entretanto, supõe-se haver uma razão para tal procedimento meio “desinteressado” dos indivíduos deste grupo sobre esta questão, na medida em que estes assumem uma carga de lecionação superior aos demais grupos, havendo o caso de um indivíduo que concilia o ensino de quatro UC no CST em Gestão de Turismo com outras UC em curso de nível diferente de ensino médio/técnico e um outro indivíduo do grupo que chega a lecionar até seis UC no CST em Gestão de Turismo, ambos em seus respectivos campus.

Convergimos com a opinião dos indivíduos de que a questão do planeamento das atividades experienciais é factor de grande importância no ensino e aprendizagem em turismo. Todavia, conforme adverte (Dewey, 1997), a educação por meio das atividades experienciais é mais difícil e extenuante de seguir do que o ensino tradicional com base na transferência de conhecimentos. A literatura para esta tese é balizar quando

refere que, há muito se argumenta da necessidade dos professores despenderem menos tempo a transmitir informação e a dedicarem maior atenção à promoção da capacidade de pensamento dos alunos (Newman *et al.*, 1988). Mesma linha de raciocínio havia atribuído Bookfield (1985), ao afirmar que os professores precisam ser facilitadores da aprendizagem ao invés de transmissores de conhecimentos. Por outro lado, Kolb (1984) é igualmente crítico das atividades experienciais em que os alunos recebem pouca preparação para a vivência de atividades experienciais ou nenhuma chance efetiva para refletirem sobre as mesmas de modo a relacionar as mesmas com outras atividades ou os aspectos mais teóricos da formação (Jenkins, 1997). Recorremos aos constructos de Fink (2003), que afirma se a instrução não for bem realizada, não importa o quanto excitante os títulos dos cursos no currículo ou quanto amável é o corpo docente, toda a experiência de aprendizagem será deficiente.

Destaca-se, ainda, a limitada atenção que, em geral, os indivíduos parecem atribuir ao processo de auto-avaliação das atividades experienciais que implementam, registrando-se a inexistência destes procedimentos por parte de metade deles. Entretanto, tal contexto precisa ser repensado, se levarmos em conta o argumento de Kolb (1984), ao referir que muito da ineficácia individual e organizacional poderia ser atribuída a uma ausência de processos de *feedback* adequados. Assim, os procedimentos de *briefing* e *debriefing*, uma espécie de reflexão informal que ocorre entre os instrutores e alunos, respectivamente, antes e após a realização das experiências, correspondem não só a processos informais de auto-avaliação, como podem também, contribuir para a aprendizagem dos alunos. Wong & Wong (2008: 248) mencionam relatos de alunos que participaram em experiências ao analisarem seus relatórios. A título de exemplo, um deles diz: “o *debriefing* após a saída de campo foi útil para meu aprendizado sobre o conteúdo”.

Ponderamos, todavia, se uma maior valorização dos processos de auto-avaliação das atividades experienciais por parte dos indivíduos não representaria uma mais valia, podendo contribuir, assim, como elemento facilitador e enriquecedor para o planejamento das suas futuras experiências. Contudo, percebe-se que a questão levantada durante o inquérito, pode ter produzido algum efeito reflexivo após o seguinte relato: “... não avalio os processos, depois desta pergunta começarei a pensar como fazê-lo”.

Deste modo, a análise das representações sobre as competências para a condução de atividades experienciais no ensino e aprendizagem em turismo no IFSP, confere elementos para refutar e confirmar, respectivamente, as seguintes hipóteses:

- **hipótese 4** – as competências dos professores são adequadas aos procedimentos de planejamento, organização, implementação e condução das experiências;
- **hipótese 5** – a auto-avaliação dos processos utilizados nas atividades experienciais, quando ocorre, é realizada de maneira informal.

No terceiro bloco de questões da entrevista comporta três variáveis relativas aos obstáculos que podem ser encontrados quando se realizam atividades experienciais, bem como ao alcance dos objetivos definidos para as mesmas. Sobre esta dimensão de análise os resultados da análise são também distintos nos vários grupos.

O grupo dos Turismólogos apresenta as seguintes características: a esmagadora maioria dos indivíduos considera que todas as opções de obstáculos apresentadas já foram vivenciados pelos mesmos durante a fase de planejamento e ou implementação de atividades experienciais. O grupo tem sugestões próprias, porém distintas, para equacionar os desafios com que se deparam, referindo, entre outros, a desburocratização dos processos, a melhoria da comunicação e informação e a disponibilização de recursos, todos eles no âmbito do IFSP. Mesmo assim, todos os indivíduos consideram que os objetivos estabelecidos durante o planejamento das experiências têm sido efetivamente alcançados.

O grupo dos Menos experientes tem opiniões díspares sobre a existência de obstáculos durante o planejamento e ou implementação de atividades experienciais, porquanto há quem considere que todas as opções apresentadas são aplicáveis ao seu caso específico, como também há quem considere que nenhum dos obstáculos se aplica ao seu caso e, por último, há quem considere que parte das opções se aplica. No entanto, em relação à forma de ultrapassar os mesmos, o grupo sugere melhorar a comunicação e a informação para equacionar os obstáculos. Para a maioria dos indivíduos a existência de obstáculos em pouco ou nada interfere com o alcance dos objetivos estabelecidos durante o planejamento das experiências, que alegam todos terem sido efetivamente alcançados.

No grupo dos Didatas os indivíduos dividem-se equitativamente entre os que consideram que todas as opções de obstáculos à implementação de atividades

experenciais se aplicam à sua vivência, e aqueles que não se deparam com qualquer tipo de obstáculo ou apenas alguns estão na esfera da sua experiência direta. Assim, em relação à forma de superar estes obstáculos, a desburocratização dos processos, a melhoria da comunicação e informação e a disponibilização de recursos são as vias que colhem mais adeptos. Quanto à concretização dos objetivos, à semelhança dos restantes grupos, a maioria dos indivíduos deste grupo considera também que estes têm sido efetivamente alcançados.

Por último, os indivíduos do grupo dos Flutuantes têm também sobre os obstáculos opiniões distintas. Um alega ter-se já confrontado com alguns obstáculos, sugerindo a melhoria da comunicação e da informação para os ultrapassar, e o outro que estes não se encontram na sua experiência direta. Os indivíduos do grupo distinguem-se também ao nível da concretização dos objetivos estabelecidos durante o planeamento das experiências. Se um considera, na linha da maioria dos indivíduos inseridos nos restantes grupos que os mesmos foram efetivamente alcançados, o outro refere que efetivamente a sua concretização fica aquém do planeado.

Nas tabelas que se seguem ilustra-se esta breve análise dos grupos com passagens de depoimentos fornecidos por alguns indivíduos.

9. Durante o planejamento e/ou implementação de atividades experienciais depara-se com obstáculos, tais como: limitações financeiras, de ordem pessoal, falta de tempo, dificuldade de acesso aos recursos?

Turismólogos

“... infelizmente o IFSP não dispõe de manuais de procedimento, informações claras para os que pretendem desenvolver atividades experienciais, então isso toma muito tempo do processo...”.

“... acho que o IFSP tem recursos, porém, talvez estes não foram bem direcionados ou não muito bem esclarecidos para uso do aluno nas atividades...”.

“... certamente muitas, por exemplo a pesquisa que fazemos na atividade não é em local melhor por falta de recurso de tempo e de dinheiro...”.

“... sim porque toda experiência demanda tempo de preparação, uma série de questões burocráticas e, sendo uma IES pública, no Brasil isso é complicado, porquanto temos que abdicar de uma série de questões para que a atividade aconteça...”.

“... pessoal porque tenho família e filho pequeno, financeira também porque muitas vezes custeio minhas viagens, pois há falha do IFSP em custeá-las...”.

“O tempo todo. Em uma IES pública estes entraves são comuns, mas o tempo e a experiência dão-nos meios para superá-los...”.

“...todas as dificuldades eu percebo, como exemplo, sempre que solicitamos alguma ajuda da instituição a resposta que temos é que não há verba...”.

Menos experientes

“... de ordem pessoal e falta de tempo, principalmente por estar, concomitantemente, lecionando e cursando uma pós-graduação...”.

“... infelizmente sim, há problemas de falta de material didático, limitações financeiras no IFSP, falta de tempo pela grande carga horária de aulas...”.

“... felizmente não, eu dedico-me muito, consigo encontrar esse tempo, os recursos são bons...”.

Didatas

“... não tenho limitações financeiras ou de tempo, faço esforço grande, deixo de lado meu lazer e família para cumprir esta função...”.

“... limitações financeiras em primeiro, pessoal em segundo, por último falta de tempo porque planejar uma saída de campo leva tempo e não temos carga horária extra para isso...”.

“ Sim, principalmente falta de tempo e dificuldade de acesso aos recursos...”.

“ Sim, nem sempre as instituições de ensino compreendem esta necessidade nos cursos de Turismo para realizar atividades experienciais...”.

Flutuantes

“ Obstáculos sempre há, mal funcionamento dos equipamentos por exemplo...”.

“... tem muita burocracia, perde-se tempo. A falta de tempo para além do tempo em sala de aula porque a atividade exige que se fique *on line* o tempo todo tutelando os alunos no planejamento da atividade...”.

10. O que sugere para superar os obstáculos?

Turismólogos

“...a elaboração de um manual institucional sobre como proceder em relação às saídas de campo para que possam acontecer de forma padronizada no que diz respeito aos procedimentos burocráticos no IFSP ...”.

“... a melhoria da comunicação é o primeiro passo e, o segundo, seria uma gestão pró-ativa focada no aluno, no eixo do ensino, pesquisa e extensão e o IFSP precisa dar este salto de qualidade...”.

“ É difícil, falta dinheiro, falta tempo, falta infraestrutura. Precisava de uma instituição de ensino com mais recurso, menos burocracia ajudaria, mas é o problema da gestão pública no Brasil...”.

“... a desburocratização, existe uma lentidão nos procedimentos administrativos internos que acaba gerando *stress* e ficamos por vezes de mãos atadas se uma coisa não der certo porque mal tem-se tempo de planejar bem para a atividade acontecer...”.

“... as atividades estabelecidas num manual de procedimentos, orientações de como conseguir verba para saídas de campo do professor...”.

“ Menos burocracia e mais autonomia para os *campi*...”.

“ Mais recursos para os eventos internos do curso”.

Menos experientes

“ É um desafio, administrar melhor meu tempo ou talvez solicitar uma licença para cursar a pós-graduação que é o mais adequado ...”.

“... reservar recursos para a realização das atividades poderia ajudar, porque, em geral, nas IES o ensino concentra-se na teoria...”.

Didatas

“... que houvesse troca de informações entre os professores, acho que os obstáculos, em parte, se devem à falta de inter-relacionamento do corpo docente...”.

“... tem a questão institucional, mas o professor deve ‘mexer-se’, descobrir onde consegue recursos, ficar atento a editais do governo federal, acho, ainda, que parte do tempo utilizado nas saídas de campo devem ter relativa compensação na carga de trabalho em sala de aula...”.

“ oferecer mais tempo livre para o professor organizar estas atividades e agilizar os processos para obter recursos e/ou apoio necessário...”.

“ que as atividades sejam percebidas como importantes pelo IFSP (gestores), e que o tempo nelas despendido seja compensado ao tempo de dedicação que o professor tem no curso...”.

Flutuantes

“ Melhorar infraestrutura geral, acesso irrestrito à *web* para facilitar as aulas...”.

“... minimizar a burocracia, mais recursos e, desejável que os professores tenham parte do tempo despendido nas atividades compensadas como tempo em sala de aula porque a execução de uma componente experiencial transpõe para além da sala de aula...”.

11. Quanto aos objetivos estabelecidos durante o planejamento das atividades experienciais, considera que estes têm sido efetivamente alcançados?

Turismólogos

“...até o momento todos foram cumpridos ...”.

“... estou lecionando duas UC pela primeira vez, então é sempre um novo desafio, mas na essência, aquilo que é planejado é cumprido...”.

“ Acho que sim, como já tenho repetido estas atividades várias vezes, as coisas já estão mais ou menos redondas, de modo que os objetivos têm sido alcançados...”.

“ Acho que sim, claro que alguns aspectos da organização podem ser aprimorados, como mencionei, a elaboração de manuais ajudaria muito...”.

“ Na maioria das vezes sim, porém, há casos em que o objetivo não foi alcançado por erros de planejamento...”.

“ Alguns 100%, outros não. O que aborrece é quando ocorre pouco interesse do aluno em participar de algumas saídas de campo, sem qualquer custo para ele, e que consomem meu tempo para implementá-las...”.

Menos experientes

“ ...em geral são sim, embora tem-se situações não previstas em sala de aula e o objetivo não é 100% alcançado ...”.

“ Como referi, acho que a gente pode sempre tentar aprimorar, mas estamos no caminho certo...”.

Didatas

“ Em geral sim, não da forma como imaginamos devido ao maior ou menor grau de interesse de cada estudante...”.

“ Não plenamente, mas os principais são alcançados, faltando algumas adequações, principalmente no que se refere ao envolvimento e colaboração do IFSP com a realização das atividades...”.

Flutuantes

“ Sim, e penso que a reestruturação curricular, no meu caso, foi de grande ajuda...”.

4.4.3. Síntese de análise das representações dos obstáculos e das ações a empreender para os ultrapassar

No ponto de vista dos obstáculos com que se deparam os professores na implementação das atividades experienciais, e das medidas a tomar no sentido da sua ultrapassagem, as conclusões que se podem retirar variam de forma significativa com o perfil dos entrevistados. Assim, o grupo dos Turismólogos parece ter uma imagem muito clara a respeito estes obstáculos, enfrentados essencialmente durante o seu planeamento e/ou implementação. Parece ser consensual a sua inquietação com questões que, muitas vezes, estão muito além do seu domínio e competência, como no caso da ausência de clareza de informação ou mesmo desinformação por parte dos gestores do IFSP, factor este que, supostamente, parece refletir-se, negativamente, para um planeamento mais adequado das atividades. A este respeito alguém refere: *“...infelizmente, o IFSP não dispõe de manuais de procedimento, informações claras para os que pretendem desenvolver atividades experienciais...”*. Depois, há, ainda, a questão da ausência de recursos, seja financeiros, de material, de pessoal, e de recursos que embora possam existir. A sua gestão parece não estar sendo adequadamente conduzida pelos seus gestores. Alguém refere que , *“...o IFSP até tem recursos, porém, talvez estes não tenham sido bem direccionados ou não muito bem esclarecidos para uso do aluno nas atividades...”*.

Destaque, ainda, para menções aos processos burocráticos e poucos versáteis que, embora sejam da própria natureza dos serviços em instituições do setor público, muitas vezes podem ter o efeito de obstaculizar um planeamento adequado das atividades experienciais. Exemplificando: *“...sim, porque toda experiência demanda tempo de preparação, uma série de questões burocráticas e, sendo uma IES do setor público, no Brasil isso é complicado, porquanto temos que abdicar de uma série de questões para que aconteça a atividade...”*. Contudo, o grupo aponta, numa clara demonstração de conhecimento de causa, sugestões que entende poderem melhorar o processo de planeamento e implementação das componentes experienciais. Para alguns dos entrevistados, *“...melhorar a comunicação é o primeiro passo e, em segundo seria uma gestão pró-ativa focada no aluno, no eixo do ensino, pesquisa e extensão[...], o IFSP precisa dar este salto de qualidade...”*. Não obstante os obstáculos apontados, os indivíduos inseridos neste grupo consideram, ainda, que os objetivos estabelecidos

durante o planejamento das experiências têm sido, em geral, alcançados. A maioria refere que, “... acho que sim, claro que alguns aspectos da organização podem ser aprimorados, como mencionei, a elaboração de manuais ajudaria muito...”, não sendo, todavia, opinião consensual, “...na maioria das vezes sim, porém, há casos em que o objetivo não é alcançado por erros de planejamento...”.

O grupo dos Menos experientes, da mesma forma demonstra ter o planejamento e a implementação das atividades experienciais afetados por obstáculos para além do seu domínio. Um inquirido refere: “...infelizmente sim, há problemas de falta de material didático, limitações financeiras no IFSP, falta de tempo pela grande carga horária de aulas...”. No entanto, dois indivíduos do grupo têm opiniões díspares, pois enquanto um afirma não existirem obstáculos ao planejamento, o outro não tece qualquer opinião por considerar que sua UC não contempla experiências. Ainda assim, há quem sugira a necessidade de disponibilizar recursos: “...reservar recursos para a realização das atividades poderia ajudar, porque, em geral, o ensino nas IES concentra-se na teoria ...”. Quanto ao alcance dos objetivos, o grupo tende a considerá-los atingidos. A título de ilustração, alguém diz: “... em geral sim, embora haja situações não previstas em sala de aula e o objetivo não é 100% alcançado...”. No grupo há, ainda, um indivíduo que parece carecer de opinião formada sobre o assunto.

Sobre esta matéria, tanto o grupo dos Didatas quanto o dos Flutuantes partilham em comum opiniões a respeito dos obstáculos ao planejamento e implementação das atividades experienciais, uma vez que, à exceção de um indivíduo que não considera haver qualquer obstáculo, os demais sentem-se afetados pelos obstáculos por vezes comuns. A título ilustrativo, diz-se: “...limitações financeiras em primeiro lugar, pessoal em segundo, falta de tempo por último, porque planejar uma saída de campo leva tempo e não dispomos de carga horária extra para isso...”. Opinião relatada por outro indivíduo dá conta que, “obstáculos sempre há, mau funcionamento dos equipamentos por exemplo...”. Entre as sugestões dos grupos para superar os obstáculos, importa destacar que os indivíduos se dividem entre uma desejável e adequada comunicação que deve envolver o corpo docente, além da necessidade de o professor “buscar” e não apenas “esperar” as coisas acontecerem. Alguém refere: “...acho que os obstáculos devem-se à falta de inter-relacionamento do corpo docente...”. Mas há quem prefira referenciar atitudes de comodismo, como se pode depreender do seguinte depoimento: “... o professor deve mexer-se, descobrir onde

consegue recursos para suas atividades...”. Para além destes há também quem destaque manifestações de interesses que apontam, para além da disponibilidade de recursos e a diminuição da burocracia, a necessidade de parte do tempo extra-classe despendido com as atividades experienciais poder ser compensado na carga horária do professor a desenvolver em sala de aula. Esta ideia está presente na seguinte opinião: “...que as experiências sejam percebidas como importantes pelo IFSP e compensadas ao tempo de dedicação que o professor tem no curso...”.

Em relação aos objetivos estabelecidos durante o planeamento das atividades, ambos os grupos formam uma espécie de “frente” ao considerá-los efetivamente alcançados: *“Sim, e penso que a reestruturação curricular, no meu caso, foi de grande ajuda...”*. Há todavia quem prefira depositar na pessoa do aluno, o alcance ou não dos objetivos, como se pode inferir da seguinte ideia: *“Em geral sim, não de forma como imaginamos devido ao maior ou menor grau de interesse de cada estudante...”*.

A teoria formal e a substantiva desenvolvidas para esta tese nutre-nos de elementos que levam à reflexão sobre as questões dos benefícios e dos custos advindos do processo de utilização de técnicas de ensino e aprendizagem pelas atividades experienciais. No contexto da aprendizagem experiencial, como inferido na matriz teórica, torna-se imperativo reconhecer que os benefícios destas técnicas podem estender-se para além dos alunos, da IES e da comunidade empresarial (Hawkins & Weiss, 2005), na medida em que tais experiências ajudam a promover a melhoria das relações e da comunicação entre a IES e a comunidade empresarial. Daqui decorre que ambos os setores, educacional e empresarial, podem beneficiar do estabelecimento de parcerias, como por exemplo, as empresas poderem compensar as IES sob a forma de colaboração nos esforços de angariação de recursos (Cantor, 1997).

No caso do IFSP, parece haver obstáculos de diferente natureza, contribuindo como entraves à realização de forma mais adequada de atividades experienciais. Esta situação foi, também, evidenciada pelos coordenadores de curso, quando questionados sobre sua percepção acerca das infra-estruturas (equipamentos, laboratórios e outros) para a realização de atividades experienciais:

“...Hoje não temos laboratórios específicos, (meios de hospedagem, agenciamento, uma cozinha experimental). Temos tentado substituir esta carência com saídas de campo. Um exemplo, na UC de hotelaria os alunos fazem uma imersão hoteleira num fim de semana num hotel, trata-se de uma

parceria em que os alunos têm a oportunidade de visitar cada setor do hotel [...]. Penso que isso permite compensar, ainda que timidamente, a falta de um laboratório dentro da instituição de ensino. No caso das viagens de campo, a instituição tem um ônibus que quando conseguimos usá-lo representa uma diminuição de custos para os alunos. A escola tem estabelecido contratos de transporte com terceiros mas não são permanentes e há uma disputa pelo ônibus o que impede fazermos todas as saídas que pretendíamos. Os professores abrem mão deste serviço quando não conseguem e vão por conta própria arcando com os próprios custos, o que não gostaríamos que acontecesse...” (coordenação de curso do campus “Alfa”).

“...estão muito frágeis, não temos serviço de transporte para as viagens dos alunos e o peso de contratar um serviço de ônibus é muito grande para os alunos, então eles acabam não saindo por conta disso. O laboratório de turismo é o que você vê. O que temos é através de doações, pedidos, a cama foi uma doação de uma professora e os livros são doados por professores, a rede *wifi* não funciona regularmente, não há laboratório de línguas, então o ensino de línguas fica deficitário...”(coordenação de curso do campus “Bravo”).

Conforme os depoimentos, tais obstáculos poderiam ser traduzidos num indicativo de custos de diferente natureza, incidindo estes, em maior ou menor grau, tanto sobre a IES, quanto sobre os atores, conforme inferiu (Scarce, 1997), que identificou as questões administrativas da IES (organização do transporte, os recursos para o trabalho dos estudantes, além da preocupação com a segurança dos alunos) como despesas cruciais. Adicionalmente, com o argumento de que o tempo utilizado fora da sala de aula tem sido à custa do destinado para uso em sala de aula, Wright (2000) demonstra partilhar de linha de pensamento muito próxima de Muller (1989), quando este aponta para a possibilidade de outra despesa adicional caso os professores solicitem uma compensação adicional para a quantidade significativa de tempo e esforço gasto no desenvolvimento ou implementação de programas experienciais.

Tal foi constatado nos depoimentos, porquanto o registro manifesto de interesse de alguns indivíduos em compensar parte do tempo extra-classe despendido com as atividades experienciais na carga horária de trabalho no ensino a desenvolver em sala de aula. Veja-se, por exemplo, o seguinte depoimento: “... *é desejável que os professores vissem parte do tempo despendido nas atividades compensado como tempo de sala de aula, porque a execução de uma componente experiencial extravasa a sala de aula ...*”. Contudo, a questão sobre haver alguma forma de compensação para os professores que realizam atividades experienciais foi dirigida às coordenações de curso, tendo estas opinado que, “...*a única forma de compensação é o reembolso da despesa através de*

diárias pelo dia de trabalho não obrigatório na escola. Poderia haver ao menos um certificado ou uma forma de pontuação para o plano de carreira do professor...” (coordenação do campus “Alfa”). *“...o máximo de compensação que há é o professor substituir uma aula interna por uma aula externa”* (coordenação do campus “Bravo”).

Somaríamos a esta, outra despesa, representada pelas ajudas de custo (transporte, alimentação e hospedagem) dos atores, que no caso do IFSP, parece ser uma situação emblemática, uma vez que o reembolso/cobertura desta despesa não ocorre regularmente, somado à situação preocupante mencionada por alguns indivíduos, de uma suposta gestão inadequada dos recursos destinados ao ensino, pesquisa e extensão geridos pelo IFSP que, se confirmados, constituem, supostamente, numa agravante à implementação de atividades experienciais no ensino tecnológico em geral, e no ensino e aprendizagem tecnológico em turismo, em particular. Veja-se: *“... há uma dificuldade de caráter pessoal porque tenho família e filho pequeno, financeira também porque muitas vezes custeio minhas viagens, pois há falha no IFSP em custeá-las...”*.

Para além disso, responsáveis pelo programa de atividades experienciais devem ter um certo nível de competência com técnicas de aprendizagem experiencial, as quais são, em certos aspectos, mais difíceis de conduzir do que as técnicas de aprendizagem “passiva” ou tradicional, conforme Hoberman e Mailick (1994: 23). No entanto, estes autores argumentam que “poucos membros do corpo docente foram devidamente treinados e isso requer tempo e incorre em despesa adicional”.

No caso dos indivíduos ouvidos, não há qualquer indicativo da existência de alguma forma de treinamento para os membros do corpo docente do IFSP, que possa provê-los com as competências adequadas para conduzirem atividades experienciais. Ilustrando o problema: *“... acho fundamental e aí a questão do conhecimento e experiência apesar de importante muitas vezes o professor não as têm...”*. Ao contrário, a análise indica que metade dos indivíduos carece, sobretudo, de formação pedagógica para lecionar no ensino superior tradicional, resultando num indicativo de que, a competência que estes julgam ter, para o ensino tecnológico e, em particular, para implementar atividades experienciais é construída por mérito próprio e conhecimentos dos indivíduos ao longo dos anos de experiência no ensino. Isto é o que se pode inferir da seguinte passagem:, *“... quando inciei no IFSP nunca tinha organizado eventos, então fui buscar experiência externa, conversar com professores que já tinham experiência para me ajudar...”*.

Ao inferir que a implementação de novas técnicas de ensino não deve ser considerada tarefa fácil, exigindo que o responsável despenda parte do seu tempo em atividades de planejamento, Wolfe (2006) parece reforçar as inquietações da maioria dos indivíduos da análise, os quais mencionam outros factores adicionais que interferem num planejamento mais adequado das atividades educacionais mediante a vivência de experiências, tais como: a morosidade dos procedimentos administrativos no IFSP; a falta de tempo para planejar uma saída de campo; ausência de recursos para as atividades, entre outros.

Embora os indivíduos e as coordenações de curso tenham relatado obstáculos de toda natureza, os quais têm afetado a realização das atividades experienciais, detectamos, porém, a certa altura, um ponto de divergência nesta questão, protagonizado em relatos da parte dos coordenadores de curso. Ao serem inquiridos sobre a percepção que têm a respeito da conduta dos gestores do IFSP sobre a realização das atividades experienciais, estes apresentaram opiniões que, pelo seu formato, contradizem as inquietações dos indivíduos: *“...têm sido muito compreensivos, na verdade muito receptivos às nossas demandas, mas por falta de recursos, de planejamento ou até boa vontade, as coisas não acontecem como gostaríamos...”* (coordenação do campus “Alfa”); *“...nunca puseram entraves às nossas realizações. Verbas sabemos que existem mas tem que haver planejamento com antecedência. Temos também nossa parcela de culpa, pois falhamos em parte neste planejamento...”* (coordenação do campus “Bravo”); *“...estimulam ao máximo e, no nosso caso, tentam oferecer condições para que elas aconteçam”* (coordenação do campus “Charles”).

Relacionando os resultados com os aportes da literatura no que concerne aos custos e benefícios da implementação de programas educacionais apoiados no desenvolvimento de atividades experienciais, seja para as IES, seja para os atores (professores, coordenadores de curso, alunos). Embora sob uma perspectiva distinta, entendemos, no entanto, que o maior custo para uma IES pode estar representado no “desinteressado” conhecimento por parte dos seus gestores, acerca da importância que as atividades experienciais representam, efetivamente, para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, ponderamos que os atores, do IFSP carregam consigo um grande desafio, qual seja, contribuir para a produção de resultados, verdadeiramente significativos em termos de aprendizagem, advindos da implementação de atividades experienciais no ensino e aprendizagem tecnológico em turismo.

Deste modo, a análise das representações dos professores e dos coordenadores em relação aos obstáculos e das ações a empreender para os ultrapassar na implementação das atividades experienciais no ensino e aprendizagem em turismo no IFSP, confere elementos para confirmar a **hipótese 6** – existem obstáculos de natureza diversa, que interferem no planejamento de atividades experienciais que ultrapassam as competências dos professores.

Representações diferentes são-nos também proporcionadas pelos diferentes grupos de professores relativamente aos impactos nas aprendizagens dos estudantes das atividades experienciais. Assim, o grupo dos Turismólogos apresenta as seguintes características: a esmagadora maioria dos indivíduos converge com a opinião de que a participação, dedicação e compromisso nas atividades experienciais tem sido positiva para parte dos alunos; é também opinião da maioria, que o desempenho dos alunos que realizam atividades experienciais tem sido afetado de forma positiva, porquanto promovem crescimento pessoal e profissional.

O grupo dos Menos experientes tem opinião díspare sobre a participação, dedicação e compromisso dos alunos nas atividades experienciais, uma vez que dois indivíduos consideram que tem sido positiva na maioria dos alunos e outros dois consideram, respectivamente, positiva apenas para uma parte dos alunos e, o outro, demonstra ausência de percepção sobre a questão. Os professores deste grupo dividem-se, ainda, sobre o desempenho dos alunos que efetivamente realizam atividades experienciais, uma vez que dois indivíduos consideram que tem sido afetado de forma positiva, porquanto se refletem na aprendizagem de conteúdos e na relação teoria e prática, enquanto outros dois admitem benefício para a motivação dos alunos.

O grupo dos Didatas demonstra ausência de percepção por parte da maioria dos indivíduos sobre a participação, dedicação e compromisso dos alunos nas atividades experienciais; prevalece, ainda, a opinião da maioria a respeito do desempenho dos alunos ao nível das atividades experienciais, pois estes consideram que aquelas têm afetado de forma positiva a aprendizagem de conteúdos.

Por último, o grupo dos Flutuantes partilha da opinião que a participação, dedicação e compromisso dos alunos nas atividades experienciais tem sido positiva em parte dos alunos; e que o desempenho dos alunos que efetivamente realizam este tipo de experiências tem sido afetado positivamente e refletido na aprendizagem de conteúdos.

As ideias que acabámos de expressar são ilustradas por passagens de alguns depoimentos disponibilizados como se segue.

12. Como tem percebido a participação, dedicação, compromisso dos alunos nas experienciais que implementa?

Turismólogos

“...mais participação pelo interesse no destino a visitar, compromisso atrelado às concessões financeiras que receberam do IFSP para realizar a experiência ...”.

“... a adesão tem sido grande, o compromisso razoável, embora têm alunos com maior ou menor interesse, mas na média tem ido bem...”.

“...há os que se empolgam, gostam, interessam-se, fazem com dedicação e tem os que não. A diferença de interesse, dedicação e participação é enorme...”.

“... varia muito com o perfil dos alunos, tive experiências muito boas e outras não tão boas por conta da diferença de interesse e dedicação dos alunos...”.

“... a participação tem sido boa, mas no limite da disponibilidade financeira e pessoal dos alunos...”.

“Na imensa maioria das vezes o compromisso é total...”.

“Alguns são polivalentes, superam-se e vão além, outros são apáticos”.

Menos experientes

“... eles têm um envolvimento grande, são alunos ingressantes, então chegam com expectativas no curso, a dedicação é também grande ...”.

“A participação é total, a dedicação e o comprometimento são grandes...”.

“No geral tenho *feedback* positivo, os alunos são participativos...”.

Didatas

“É muito baixa, é voluntária e quando vale nota parte deles participa [...], o compromisso e dedicação são baixos...”.

“... há os que participam nas visitas técnicas e os que, por diversos motivos, não, mas no geral, quando se propõe experiência em classe ficam muito satisfeitos porque não vão ouvir ‘sermão’...”.

“Os alunos procuram participar sempre das experiências”.

Flutuantes

“Em geral eles têm motivação, porém têm também obstáculos dos seus afazeres pessoais extra-classe, então, por vezes diminuem a motivação...”.

“...há alunos motivados e desmotivados, pró-ativos e outros não, mas percebo uma participação bem boa, há os dedicados, muito comprometidos na experiência...”.

13. Relativamente aos resultados educacionais, que avaliação tem feito sobre os conhecimentos dos alunos que realizam experiências?

Percebe alguma diferença no seu desempenho na aprendizagem?

Turismólogos

“...com certeza e acho que a maior prova é a capacidade de análise crítica que desenvolvem com a experiência...”.

“... assimilam melhor os conceitos adquiridos em sala de aula e os que cumprem com dedicação preparam-se para a prática profissional...”.

“... percebo diferença mais no desempenho prático e profissional do que escolar [...], acho que a experiência contribui para a vivência, a experiência e a postura dos alunos...”.

“... faz toda diferença porque o aluno que se envolve sabe aproveitar essa situação em benefício próprio de maneira bem visível...”.

“... o facto de o aluno respirar um ar novo, conhecer um lugar já faz muita diferença, traz aprendizagem pessoal e mesmo que não haja conhecimento técnico a integração já é rica...”.

“... muitos são imaturos profissionalmente e na experiência inicia-se um processo de mudança e também de amadurecimento...”.

“... nas visitas técnicas eles relacionam componentes de outra UC, então acho que a teoria está fazendo sentido naquele momento”.

Menos experientes

“... quando associa a teoria à prática a aprendizagem é mais significativa e percebe-se que eles conseguem aprender de forma eficaz”.

“... os que praticam mais desenvolvem-se melhor...”.

“... após uma experiência o aluno retorna mais motivado”.

“... percebo diferença na produção e discussão de textos”.

Didatas

“... no início há resistência mas lá na frente eles reconhecem a importância e vejo a diferença...”.

“... nas experiências do dia-a-dia em aula faz diferença absurda [...], ele entende muito mais e apropria-se desse conteúdo...”.

“... os que participam têm visão crítica mais desenvolvida, além de aprenderem o conteúdo de forma rápida”.

“... no contato com as experiências o aluno amadurece profissionalmente”.

Flutuante

“... os que realizam realmente aprendem o conteúdo...”.

“... depois da experiência é outro aluno, transforma-se, motiva-se, os displicentes contagiam-se e o desempenho melhora...”.

4.4.4. Síntese de análise das representações dos professores sobre o envolvimento dos estudantes nas atividades experienciais e dos seus impactos na formação

Os resultados observados no que concerne às representações dos professores sobre o envolvimento dos estudantes nas experiências de aprendizagem ofertadas, bem como em relação à forma como estas se manifestam no desempenho dos estudantes, apresentam algumas comunalidades e idiosincrasias sobre as quais importa reflectir de forma mais pormenorizada, tendo por base os diferentes perfis de professores.

O grupo dos Turismólogos tendem a relacionar a participação, dedicação e compromisso dos alunos nas atividades experienciais com um conjunto de factores que, por vezes, extravasam a sua capacidade de intervenção. O perfil dos estudantes, que naturalmente é muito heterogêneo em termos sociais, de motivações e competências, é um dos exemplos citados pelo grupo que pode influenciar, em maior ou menor grau, a ocorrência de tais atributos. O envolvimento e disponibilidade dos estudantes para as experiências de aprendizagem e naturalmente o seu sucesso constitui um desses factores. É isto que se pode inferir, por exemplo, do seguinte depoimento: “...*estes atributos variam muito com o perfil dos alunos. Tive experiências muito boas e outras não tão boas, por conta da diferença de interesse e dedicação dos alunos...*”. O grupo tende, também, a ver a questão financeira, por vezes, como uma barreira para a ocorrência destes atributos, sobretudo nas atividades experienciais que envolvem viagens de campo, uma vez que estas demandam algumas despesas extra dos alunos. Este factor está bem patente na opinião emitida por um dos inquiridos, quando alega: “...*a participação tem sido boa, mas no limite da disponibilidade financeira e pessoal dos alunos...*”. Desse modo, a grande maioria dos indivíduos classifica como sendo positiva a participação, dedicação e compromisso nas atividades experienciais, em geral, refletida apenas numa parte dos alunos e, menos positiva, na outra parte. No entanto, parece consensual, a percepção de um melhor desempenho em algum aspecto da aprendizagem, nomeadamente da parte dos alunos que, efetivamente, cumprem com tais atributos nas atividades experienciais, com destaque para o crescimento pessoal e profissional. A este respeito veja-se o seguinte depoimento: “... *percebo diferença mais no desempenho prático e profissional do que escolar [...], acho que as atividades experienciais contribuem para a vivência, a experiência e a postura dos alunos...*”.

O grupo dos Menos experientes demonstra uma percepção menos aprofundada acerca destes atributos e, em geral, tende a classificá-los como positivos para a maioria dos alunos, mediante uma análise relativamente superficial e “desinteressada”, representação que se pode inferir da seguinte opinião: “...a participação é total, a dedicação e o compromisso são grandes...”. Contudo, a percepção que o grupo tem do desempenho dos alunos que realizam este tipo de experiências de aprendizagem é muito dispar, numa variação entre melhor aprendizagem de conteúdos, maior relação entre a teoria e a prática e maior motivação nos alunos, patente na passagem: “...quando associa a teoria à prática a aprendizagem é mais significativa e percebe-se que o aluno consegue aprender de forma eficaz”.

A percepção que o grupo dos Didatas tem sobre os mesmos atributos é demonstrada apenas por dois indivíduos, já que os restantes não têm opinião formada sobre a questão. Aqueles, porém, tendem a classificar a participação, dedicação e compromisso nas experiências como sendo positiva apenas em parte dos alunos, sobretudo nas experiências não associadas às saídas de campo. Um professor do grupo referindo-se aos alunos alega: “... há os que participam nas visitas técnicas e os que, por diversos motivos não, porém, no geral, quando se propõe experiência em classe, ficam muito satisfeitos porque não vão ouvir ‘sermão’...”. Todavia, a maioria considera que o desempenho dos alunos que efetivamente realizam experiências reflete-se, sobretudo, na aprendizagem dos conteúdos. Veja-se a seguinte opinião: “... nas experiências do dia-a-dia em aula faz diferença absoluta [...], o aluno entende muito mais e apropria-se do conteúdo...”.

Por último quanto ao grupo dos Flutuantes classifica os atributos nas experiências como sendo positivos em parte dos alunos, referindo: “... há os motivados e os desmotivados, pró-ativos e outros não, mas percebo uma participação bem boa...”. Os indivíduos deste grupo demonstram consenso quanto ao desempenho dos alunos que efetivamente realizam experiências. Estas refletem-se sobretudo na aprendizagem de conteúdos, alegando-se que “... depois da experiência é outro aluno, transforma-se, motiva-se, os displicentes contagiam-se e o desempenho melhora...”.

Os depoimentos dos professores permitem concluir que os atributos, participação, dedicação e compromisso nas experiências, parece estar relativamente distante daquilo que, supostamente, é desejável, porquanto mais da metade dos

inquiridos percebe estes atributos refletidos como positivos em apenas uma parte dos alunos. O perfil heterogêneo das classes de alunos, os compromissos pessoais extra-escolares de cada um, as limitações financeiras e a ausência de interesse, são alguns dos factores mencionados como influenciadores e intervenientes nestes atributos. Contudo, destaca-se neste contexto, a percepção positiva e consensual demonstrada pelos indivíduos, de um melhor desempenho em alguns aspectos na aprendizagem dos alunos que efetivamente realizam experiências.

A matriz teórica desta tese infere que os estudantes diferem em seus estilos de aprendizagem, reconhecendo como sendo esta a primeira etapa para a sensibilização de abordagens alternativas de modo a ajudá-los a serem mais flexíveis para atenderem às diferentes demandas de situações de aprendizagem, como afirma Gibbs (1988). Assim, o desafio do professor parece crucial, porquanto, de acordo com o argumento de Dewey (1997: 27), “organizar os tipos de experiências que não afastem, mas sim, engajem o estudante nas mesmas torna-se, no entanto, mais do que imediatamente agradável...”. Infere-se ainda que, embora o conteúdo específico possa ser o foco central, serão produzidos gostos, desgostos e atitudes, dependendo de alguns factores tais como: a maneira como o professor apresenta o assunto, as interações sociais que o acompanham e o ambiente físico que o rodeia (Dewey, 1997).

A teoria formal desta tese postula, ainda, que as metodologias de ensino e aprendizagem devem permitir o desenvolvimento de competências específicas, mas também horizontais, isto é, o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender (Getz, 2007), a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipe, a adaptação à mudança, entre outras (Musa, Mutti, Latiff & Amin, 2011). De igual modo, “tudo o que pode ser chamado de um estudo, seja aritmética, história, geografia, deve ser derivado de materiais que, à partida, se inserem no âmbito da experiência de vida ordinária”. Encontrar o material para a aprendizagem na experiência é apenas o primeiro passo. O passo seguinte é o desenvolvimento daquilo que já é experimentado numa forma mais completa e rica e também mais organizada (Dewey, 1997: 73).

Argumentamos, porém, que este desafio posto ao professor parece estar relativamente distante de superação imediata, sobretudo, quando nos baseamos em argumentos como o de Amiran (1989), ao afirmar que poucos estudantes provaram ser adeptos ao pensamento reflexivo, carecendo de competências para solução de

problemas e são muito fracos em reconhecer os pressupostos para solucionar problemas. Este autor infere, ainda, que o ensino superior não está, correntemente, conduzindo os graduandos para uma aprendizagem geral e estes nem sabem como engajarem-se num pensamento complexo que a sociedade hoje necessita. Depoimentos dos indivíduos que demonstram situações vivenciadas em contextos de ensino e aprendizagem levam-nos a refletir sobre o argumento do autor: “...há os alunos que se empolgam, gostam, se interessam, fazem com dedicação e há os que não. A diferença de interesse, dedicação e participação é enorme...”.

Diante de tais questões, supomos que talvez seja pertinente atentarmos ao primeiro princípio da aprendizagem postulado por Pelech (2010), que argumenta no sentido de que os alunos aprendem através da participação em atividades que lhes permitam criar sua própria versão do conhecimento, incluindo aqui a criação das suas próprias regras, definições e experiências.

A análise dos dados das representações dos professores sobre os programas de atividades experienciais no ensino e aprendizagem em turismo no IFSP, confere elementos para confirmar a **hipótese 7** – os professores do CST em Gestão de Turismo do IFSP têm uma percepção muito positiva sobre o desempenho na aprendizagem dos estudantes que efetivamente realizam atividades experienciais.

A Figura 4.1 refere-se ao significado que os docentes atribuem às viagens de campo, que mereceu uma análise mais pormenorizada em relação às demais, dado estar diretamente ligada a uma das hipóteses colocadas à partida e que foi já abordada por outros autores no domínio da educação (Xie, 2004). Esta análise foi feita tendo em conta as opiniões dos inquiridos, aferidas com base numa escala tipo-Likert, com cinco pontos relativos a níveis de concordância/discordância:

“Atividades experienciais, tais como viagens de campo, realizadas por alunos de turismo, têm sido associadas a simples passeios, podendo apresentar poucos resultados educacionais” (Xie, 2004)

O resultado apresenta a opinião dos indivíduos sobre o significado e as intervenientes na aprendizagem atribuído a uma experiência muito utilizada nos cursos de formação em turismo, que são as viagens de campo (denominadas viagens técnicas no ensino em turismo no Brasil).

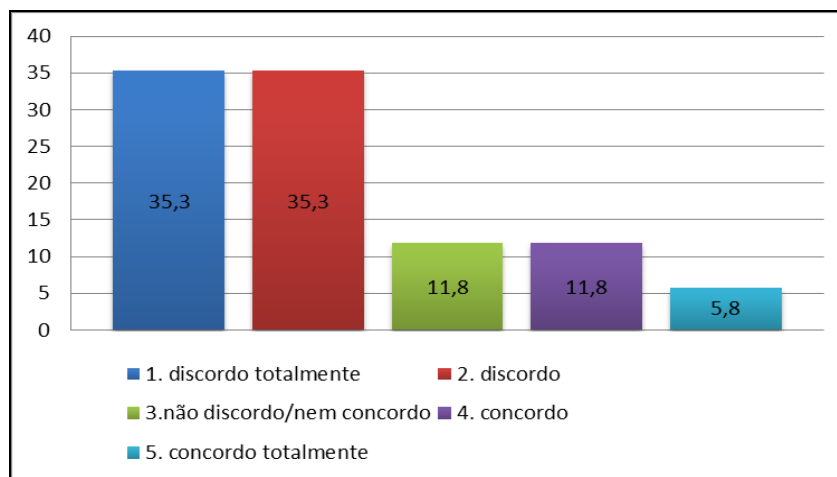


Figura - 4.1 – Significado atribuído pelos docentes às “viagens técnicas”.

Colocar à prova tal argumento junto aos indivíduos do CST em Gestão de Turismo do IFSP, foi proposital e oportuno, dado que, não obstante tal premissa estar evidenciada na literatura, os indivíduos foram unânimes em apontar a grande importância desse tipo de experiência no ensino em turismo. A pertinência da questão em análise torna-se, ainda, mais evidente, quando verificamos determinados comentários, logo na sequência de declarada total discordância de uma parte deles sobre o argumento.

Assim, há quem “discorda totalmente” do argumento, e o faz com a percepção de que, mesmo tendo a característica de “passeio”, a viagem de campo tem resultado positivo na motivação dos alunos,

“...discordo totalmente porque, ainda que simples passeio o resultado possa ser um pouco inferior de quando a viagem tem um significado para além de um passeio, este já tem um resultado fenomenal na motivação e, muito superior, quando comparado com atividades em sala de aula, podendo ser melhor ainda, quando bem planejado e envolvendo o aluno com a prática...”.

Há, também, quem considere a questão do objetivo da viagem de campo e o papel do professor, referindo: “...*discordo totalmente, porque no caso do aluno ingressante no curso, a simples observação durante a viagem não será em vão, embora o professor tenha que gerar algum compromisso, uma vez que o aluno não está só a passeio...*”.

Para quem apenas “discorda” do argumento, há que refletir-se à observação adicional direcionada à pessoa do professor, materializada na opinião: “... *discordo*

porque depende da seriedade do profissional que está organizando a viagem. Em momento algum estou ali para fazer passeio com o aluno...”; bem como na ideia relacionada com a competência adequada para realizar a experiência, exemplificada pela opinião: “...discordo, porém com algumas ressalvas, o professor que tem conhecimento das questões pedagógicas, dos objetivos, tem que saber o que fará no destino, do contrário estaria planejando uma viagem para os alunos fazerem turismo...”.

Argumentamos que, de facto, atividades experienciais tipo viagens de campo são importantes para a formação do aluno de turismo na medida em que estas proporcionam situações que se refletem, de forma positiva na motivação (não só para o aluno, como para o professor), na experiência, na integração, no amadurecimento, no contato com o ambiente externo e profissional, entre outros. Para além disso, a literatura infere que viagens de campo capacitam os alunos a aplicarem suas experiências uma vez de volta à sala de aula, tornando o aprendizado mais relevante e memorável como mencionam (Barron & Henderson, 2002, citado em Ruhanen, 2005), preparam os alunos para situações de gestão da vida real Rhee (2003, citado em Xie, 2004), impulsionam o entusiasmo do professor e são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a atualização do conhecimento postulado por Wong e Wong (2009). Todavia, experiências que incentivam este aprendizado devem ser apoiadas se os alunos estão equipados com as habilidades necessárias para tal como afirma Ruhanen (2005).

Em relação à questão das viagens de campo constituírem simples passeio, ponderamos sobre tal ideia posta em causa pelos indivíduos, tendo em conta duas vertentes que merecem reflexão: a primeira tem relação com alguns factores, nomeadamente, os diferentes perfis, padrão social, interesse pessoal, que estão representados em grupos singulares e heterogêneos de classes de estudantes do IFSP, conforme mencionado por um dos coordenadores de curso. Argumentamos que os diferentes significados que cada aluno, individualmente, tende a construir durante a experiência de viagem de campo, sobretudo, aqueles que, pela primeira vez a realizam, podem, supostamente, resultar em algum aprendizado. Entretanto, a grande questão que se deve por, é perceber em que medida as viagens de campo, que possam representar simples passeios, fornecem elementos para que se possa distinguir o prazer imediato de uma experiência dos seus efeitos futuros. Em outras palavras, recorremos ao postulado

por Dewey (1997: 27), quando afirma, “quanto de entretenimento (prazer) deve conter uma experiência, e em que isso pode prejudicar a missão educativa”?

Ora, de acordo com o observado na análise dos atributos participação, dedicação e compromisso dos alunos nas atividades experienciais promovidas pelo IFSP, verificamos que estes parecem, ainda, estarem aquém do desejável, de acordo com a maioria dos indivíduos. No caso do entretenimento reproduzido nas viagens de campo estar sendo aceite como um componente substancial de aprendizagem, conforme opinião de alguns inquiridos, há de se questionar sobre qual a real finalidade da atividade experiencial e seu efetivo significado na aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, dado que o simples passeio é um factor aceitável como elemento de aprendizagem numa viagem de campo, importa indagar sobre a efetiva necessidade do professor se debruçar em profundidade sobre o planejamento de experiências desta natureza.

Conforme constatamos, há de se ponderar, ainda, a respeito das competências que os indivíduos têm para o planejamento adequado de um currículo de tecnologia em turismo. Esta competência pode comprometer o planejamento das atividades experienciais, tendo em conta, entre outros factores, o perfil de formação profissional relativamente distinto que os indivíduos apresentam, além da questão das idiossincrasias existentes nos grupos, conforme observação da própria coordenação de curso: “...há dificuldade dos professores entenderem que o curso de tecnologia em turismo é diferente de um curso de bacharel em termos de estrutura curricular...”. É neste sentido que perfilhamos as ideias de Dewey (1997) sobre a reflexão em relação à importância de se distinguir o prazer imediato de uma experiência dos seus efeitos futuros.

Entendemos que, neste contexto, se torna mais do que prudente refletir sobre o que adverte Dewey (1997: 26) ao afirmar que “uma experiência pode ser imediatamente agradável e ainda promover a formação de uma descuidada falta de atitude”, e que, “as experiências podem estar tão desconectadas umas das outras que, embora cada uma seja agradável ou mesmo excitante em si, elas não estão integradas”. Em outras palavras, conclui o autor, uma experiência agradável pode conduzir a nenhuma aprendizagem em particular ou, pior ainda, produzir, na verdade, resultados negativos, tornando-se uma experiência não educativa.

A segunda vertente merecedora de reflexão prende-se com os desafios mencionados pelos próprios indivíduos, os quais não são poucos, para a realização de atividades experienciais no ensino em turismo, quer elas ocorram em ambientes internos, quer em ambientes externos ao IFSP. Tendo em conta os obstáculos apontados, tais como a carência de recursos (didáticos inclusivamente), limitações financeiras (seja do professor, seja do aluno), a falta de tempo para um efetivo planeamento das experiências, os morosos procedimentos burocráticos e a falta de clareza nas informações por parte dos setores administrativos da instituição de ensino, os problemas estruturais, o relativo desinteresse de alguns alunos em participarem nas experiências, o conhecimento relativamente “desinteressado” dos gestores sobre a importância das experiências, entre outros, parecem constituir motivos mais do que suficientes para uma reflexão acerca dos efeitos não educativos como resultado da realização de experiências que possam por em causa a missão educativa.

Argumentamos, porém, sobre a pertinência da reflexão de Dewey (1997), quando afirma ser pouco provável que uma instituição de ensino tenciona promover experiências educativas mal sucedidas. Entretanto, supomos que os possíveis resultados negativos das experiências postulados por Dewey podem não estar sendo levados em consideração, com tendência a passarem despercebidos pelos que defendem que o entretenimento, por si só, é factor gerador de aprendizagem. Por outro lado, considerando os inúmeros desafios elencados pelos indivíduos na implementação de atividades experienciais no âmbito do IFSP, tal nos parece um certo paradoxo, conceber a realização de atividades experienciais desprovidas de planeamento adequado, ou mesmo despidas de uma experiência não educativa. São esses efeitos negativos, no entanto, e não a experiência imediata agradável em si que são motivos de ponderação.

Tal como se apresenta a análise sobre as concepções dos professores sobre o significado das viagens de campo no CST em Gestão de Turismo do IFSP e, em consonância com o postulado por Dewey (1997) sobre a não intencionalidade de uma instituição de ensino em promover experiências educativas mal sucedidas confere elementos para confirmar a **hipótese 8** - as potencialidades educativas de atividades experienciais tipo “viagens de campo” implementadas no âmbito do CST em Gestão de Turismo do IFSP, têm sido subutilizadas.

4.5. Representações dos estudantes sobre as atividades experienciais vivenciadas na sua formação em turismo

Tendo em conta a necessidade de perceber o significado que os estudantes atribuem às representações das atividades experienciais na aprendizagem do turismo, de modo a fazer uma leitura aproximada das mesmas no CST em Gestão de Turismo do IFSP, apresentamos a seguir uma breve análise, necessariamente de síntese, dos principais atributos investigados. Importa mencionar que trabalhamos com um universo próximo a (N = 380), que corresponde ao total de alunos de tecnologia em Gestão de Turismo que tenha, efetivamente, realizado pelo menos uma atividade experiencial em dois dos três *campi* que participaram do estudo. Foram considerados válidos um total de 77 que corresponde a 20%.

Este inquérito tem duas finalidades que entendemos cruciais: a primeira por ser meramente complementar às representações dos professores, tendo em conta que tivemos a intenção de poder recorrer às opiniões dos estudantes em alguns momentos para estabelecermos cruzamento de variáveis substanciais ao objeto de estudo contempladas nas representações destes com às daqueles; a segunda tem relação direta com nossos interesses acadêmicos e profissionais, na medida em que estes resultados servirão, sobretudo, para estabelecermos ações futuras de planejamento adequado para as atividades experienciais no IFSP.

4.5.1. Representações das atividades experienciais vivenciadas pelos estudantes no CST em Gestão de Turismo do IFSP.

Três opções de atividades experienciais foram oferecidas aos estudantes, das quais a maioria (55%) optou por opinar pelas atividades de viagem de campo (Figura 4.2).

Ainda Sobre esta problemática, 51% dos estudantes referiu que o tema da atividade experiencial que lhes foi ofertada tinha sido negociada entre os professores e alunos. No entanto, 1/3 indicou que a escolha do tema foi determinada pelo professor, e para 12%, pela turma. Quanto ao planejamento da atividade experiencial 78% considera que este teve início no momento que deveria de ser, no entanto, 16% é da opinião que ocorreu demasiado tarde e 6% demasiado cedo.

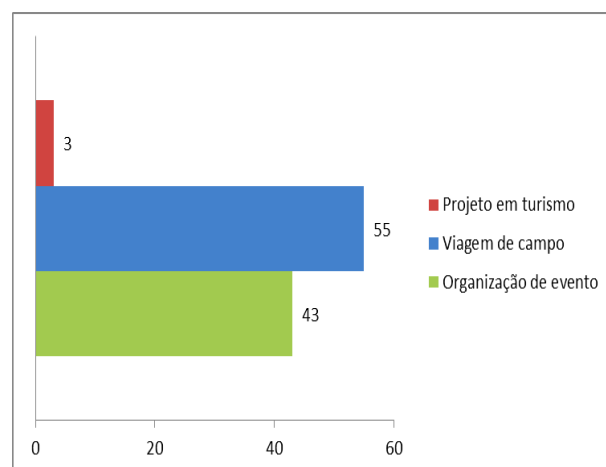


Figura – 4.2 Atividade experiencial que já realizou

Para 50% dos estudantes a clareza dos objetivos da atividade experiencial em que participaram esteve sempre presente, muito embora, para praticamente a outra metade esta somente aconteceu durante a realização da atividade experiencial (Figura 4.3).

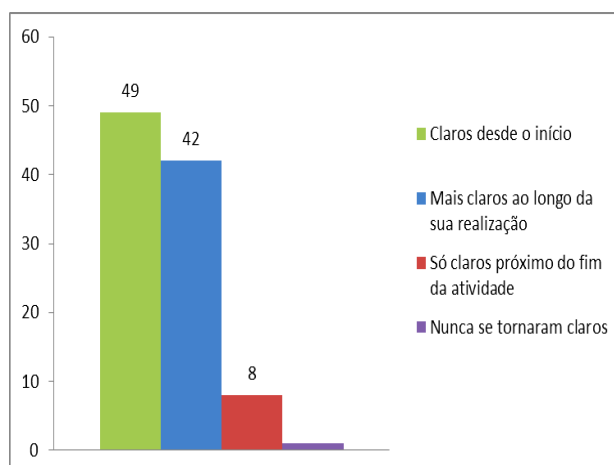


Figura 4.3 – Os objetivos da atividade foram:

4.5.2. Síntese de análise das representações dos estudantes sobre as atividades vivenciadas

No âmbito do inquérito realizado aos estudantes, foi-lhes solicitado que opinassem sobre um dos três tipos de atividades experienciais em que já tivessem participado no curso (viagens de campo, organização de eventos, projetos em turismo), tendo sido a viagem de campo a opção mais indicada (55%), (figura 4.2). No CST em Gestão de Turismo do IFSP, esta tem sido, efetivamente, uma das atividades experienciais mais ofertadas aos alunos, sobretudo, pelo facto da sua natureza permitir desenvolver diferentes habilidades e competências profissionais. Mais de metade dos estudantes inquiridos (51%) indicou que o tema da atividade experiencial foi previamente negociado entre professor e alunos, facto que sugere um indicativo de tentar envolver os alunos nas tomadas de decisão sobre questões que envolvem o interesse de uma coletividade. A esmagadora maioria indicou que o planeamento da atividade ocorreu no momento oportuno, o que, se por um lado pode representar um factor de positividade no que diz respeito à efetiva ocorrência de planeamento da atividade, por outro, pode indicar que o mesmo acontece paralelamente ao desenvolvimento da atividade experiencial, como é recorrente acontecer nas atividades ligadas à organização de eventos.

No que respeita à clareza dos objetivos da atividade experiencial, metade dos inquiridos considera que estes foram claros desde o seu início (Figura 4.3). Entretanto, importa destacar que para 42%, os objetivos tornaram-se mais claros somente após o início da atividade experiencial. Contudo, na nossa perspectiva, tal pode constituir-se num indicativo de que um percentual significativo de professores tenha realizado a atividade experiencial, sem que, no entanto, os seus objetivos tenham sido claramente compreendidos. Ponderamos, portanto, se tal facto não pode interferir com a qualidade das aprendizagens.

4.6. Da participação dos professores na realização das atividades experienciais

Para a verificação desta variável, importa destacar que 66% dos estudantes considerou que o apoio dos docentes para a realização das experiências de aprendizagem ocorreu de forma contínua, 26% alegam que esta participação e apoio

apenas aconteceu em momentos pontuais, e para 8% este ocorreu somente quando solicitado. Percentual também de 66% considerou o apoio do professor muito útil ao planejamento da experiência, enquanto que 32% considerou-o útil.

Com base numa escala de Likert, 62% dos estudantes são da opinião que o professor demonstrou possuir um vasto conhecimento sobre a proposta da atividade experiencial durante a sua fase de planejamento, mas para 25% este apenas possuía sobre a mesma algum conhecimento. No que se refere à motivação do professor para realização da experiência 58% nada tem a apontar mas 26% considera que esta poderia ser bem maior.

Em relação à participação de professores de outras UCs nas experiências, as opiniões dividem-se praticamente por todas as modalidades de resposta, que vão da participação empenhada à pura ausência de participação (Figura 4.4)

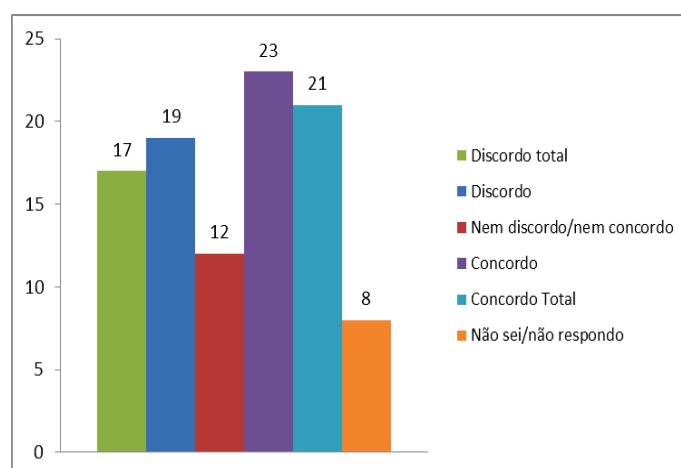


Figura 4.4 – Níveis de participação nas experiências de professores de outras unidades curriculares do curso

4.6.1. Síntese de análise da representação dos estudantes sobre a participação dos professores na realização das atividades experienciais

De acordo com os resultados do inquérito, a maioria dos estudantes considera que o apoio do professor na realização das experiências foi constante, o que sugere um factor de positividade no processo de aprendizagem. Esta ideia consubstancia-se no facto de 60% dos estudantes considerarem também que o apoio do professor foi muito útil no planeamento da experiência. Tal pode ser um indicativo de que, no âmbito do IFSP, as atividades experienciais, quando devidamente apoiadas pelo professor, revelam ser extremamente significativas para as aprendizagens dos alunos. Na realidade estas percentagens mantêm-se também sensivelmente nos mesmos patamares para qualquer uma das variáveis analisadas, a saber: (i) o conhecimento da atividade experiencial durante a fase de planeamento, por parte do professor; (ii) a motivação do professor para a realização da experiência. De facto, conhecer a proposta da experiência que está a desenvolver com os alunos, bem como manter a motivação durante a realização da mesma são atributos que a literatura de referência classifica de fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Adicionalmente, importa destacar que, a considerar pelo julgamento positivo dos estudantes inquiridos sobre este contexto, os professores do IFSP estão cumprindo com este papel.

No entanto, um panorama diferente ocorre com os níveis de participação no planeamento das experiências por parte de outros professores do curso, externos à unidade curricular no quadro da qual se desenvolvem as experiências (Figura 4.4). Estes descem para a casa dos 21% para a participação e sobe para os 36% para a não participação. Esta questão do não envolvimento de professores de outras UCs do curso nas experiências já havia sido referenciado durante a análise das entrevistas dirigidas aos coordenadores de curso, bem como constatada “*in loco*” durante a observação de atividades experienciais no IFSP. Tal ocorrência vem confirmar o que já havíamos reportado por ocasião da análise das representações sobre o currículo e o ensino tecnológico em turismo, quando se perspectivou, com base na análise dos dados, que os indivíduos em geral se limitam a conhecer apenas o conteúdo das UCs que lecionam, desconhecendo o conteúdo das demais UCs do curso, o que pode dificultar o planeamento de experiências integradas ou transversais a diferentes UCs do curso. Assim, os dados evidenciados na teoria substancial (estudo empírico) leva-nos a

ponderar o argumento de Fink (2003:1) quando faz um desafio à reflexão dos professores sobre suas práticas de ensino, ao afirmar:

“...temos duas opções. Continuamos a cumprir um modelo tradicional de ensinar as mesmas práticas que nós e outros temos utilizado há anos. Ou podemos sonhar sobre fazer alguma coisa diferente em nossos cursos que melhore significativamente a qualidade da aprendizagem dos alunos: devemos fazer o esforço para mudar, ou não?” (Fink, 2003:1).

4.7. Da representação das aprendizagens ancoradas nas atividades experienciais

Sobre esta parte do inquérito dirigido aos estudantes importa referenciar que buscamos saber sua opinião sobre as aprendizagens que as atividades experienciais em que participaram lhes permitiram efectuar. De acordo com diferentes variáveis, o aluno assinala um dos níveis de intensidade de aprendizagem possível. Cada nível de intensidade da escala foi codificado através de um número inteiro de 1 a 5, na seguinte correspondência: (1=nada; 5=muitíssimo). No quadro 4.5 encontram-se os resultados obtidos sobre esta questão.

Quadro 4.5 – Aprendizagens realizadas através das atividades experienciais vivenciadas

AS ATIVIDADES EXPERIENCIAIS PERMITIRAM APRENDER					
Assertivas	1	2	3	4	5
10. Planejar uma experiência no turismo	1%	5%	21%	51%	22%
11. Compreender o sistema do turismo	0%	4%	27%	49%	19%
12. Desenvolver o pensamento crítico	0%	3%	18%	47%	32%
13. Analisar situações e resolver problemas	1%	3%	35%	40%	21%
14. Melhorar meus conhecimentos sobre o conteúdo das UCs do curso	0%	4%	18%	52%	26%
15. Desenvolver competências durante trabalho em equipe	3%	1%	26%	40%	30%
16. Conhecer comportamentos diferentes dos componentes da equipe	5%	1%	10%	43%	40%
17. Desenvolver a liderança em equipe	12%	8%	29%	40%	12%
18. Conhecer melhor o que é a realidade profissional do turismo	0%	1%	32%	39%	27%

4.7.1. Síntese de análise das representações das aprendizagens ancoradas nas atividades experienciais

A análise dos resultados permite concluir que as atividades experienciais, de maneira geral, cumpriram com suas finalidades, ou seja, permitir a aprendizagem cognitiva, afetiva e comportamental através de um resultado duradouro pela experiência, conforme afirma (Dewey, 1997). Nota-se que a opinião dos estudantes em todas as variáveis apresenta índices acima de 50% de positividade, oscilando entre os níveis 4 e 5, que correspondem ao níveis mais elevados da escala, o que pode ser um indicativo de que ambientes extra-muros oferecem, efetivamente, oportunidades para a aprendizagem significativa e transformadora dos alunos; a aprendizagem sobre si mesmos e sua interação com o ambiente (Beard, 2009), proporcionando uma perspectiva holística integrativa na aprendizagem que combina experiência, percepção, cognição e comportamento (Kolb, 1984).

4.8. Das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP

Com o inquérito aos estudantes pretendia-se também avaliar as suas representações sobre o valor formativo das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP, sobretudo, o entendimento dos estudantes acerca das atividades experienciais no currículo do curso, no quadro 4.6, apresentam-se os principais resultados.

Quadro 4.6 – Representação das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP

Percepção dos estudantes sobre as atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP						
Assertivas	1	2	3	4	5	6
19. Considero uma perda de tempo	86%	10%	1%	0%	3%	0%
20. As experiências me sobrecarregaram de forma excessiva	38%	35%	12%	12%	3%	0%
21. São importantes na preparação para a atividade profissional em turismo	1%	0%	3%	18%	68%	9%
22. Ajudam a desenvolver competências para atuar no mercado em turismo	0%	0%	7%	30%	58%	5%
23. Deve-se realizar sempre no CST em Gestão de Turismo do IFSP	0%	0%	0%	10%	78%	12%
24. Ajudam a compreender melhor a componente teórica das UCs ensinadas em sala de aula	0%	0%	5%	25%	61%	9%
25. A carga horária das experiências deve sobrepor à das componentes teóricas no currículo do curso	13%	14%	32%	17%	17%	7%
26. Deve haver um equilíbrio entre as componentes teóricas e as experienciais na carga horária do curso	4%	4%	6%	23%	53%	10%

Neste, cada questão consistia numa escala tipo-Likert com seis pontos, em que o aluno assinala um dos seis níveis de concordância possíveis. Cada um dos níveis de concordância da escala foi codificado através de um número inteiro de 1 a 6, na seguinte correspondência: (1=discordo totalmente; 6=não sei/não respondo).

4.8.1. Síntese de análise das representações do valor formativo das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP

Os resultados permitem concluir que os estudantes têm uma percepção muito clara sobre o significado das experiências no CST em Gestão de Turismo do IFSP, percepção esta representada por suas opiniões na maioria das variáveis consideradas. Deste modo, as experiências estão longe de serem atividades do curso desprovidas de propósitos definidos, tampouco são percebidas como atividades impeditivas para o seu desempenho acadêmico natural e concomitantemente ao longo do curso. Fica evidente o entendimento que os estudantes têm da importância das experiências na preparação para o exercício profissional em turismo, além de suas contribuições no auxílio ao desenvolvimento de competências para atuação no mercado. Há fortes indícios de que as atividades experienciais são considerados métodos de ensino-aprendizagem muito bem aceites, tendo em conta que a maioria dos estudantes entende que estas devem ser sempre realizadas no âmbito do curso.

Para além dos significados já atribuídos às experiências, os dados indicam, ainda, uma clara demonstração de que os estudantes ligam as atividades experienciais à melhor compreensão da componente teórica das UCs ministradas em sala de aula. No entanto, as duas últimas variáveis, relativas ao peso que estas devem ter no currículo, merecem uma interpretação mais cautelosa, pois podem levar-nos a uma reflexão sobre a composição do currículo do CST em Gestão de Turismo do IFSP. 17% dos estudantes inquiridos concorda totalmente ou em parte que a carga horária das experiências deve sobrepor das componentes teóricas no currículo do curso. Contudo, estas percentagens são pouco representativas quando comparadas com os 27% dos que discordam totalmente ou em parte, ou ainda, com os 32% que permanecem em situação de neutralidade. Entretanto, ao invertermos a mesma questão, dando-lhe um sentido relativamente diferente, o resultado deixa de ser tão equilibrado, uma vez que 76 % dos estudantes é da opinião que o peso destas deve ser idêntico ao da componente teórica em termos de carga horária.

4.9. Da avaliação das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP

Sobre esta parte do inquérito aos estudantes importa referenciar que buscamos avaliar as suas representações sobre a avaliação das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo, sobretudo, ao grau de pertinência atribuído. O estudante assinala um dos cinco níveis de pertinência possíveis. Cada um dos níveis de pertinência da escala foi codificado através de um número inteiro de 1 a 5, na seguinte correspondência: (1=nada pertinente; 5=muitíssimo pertinente). No quadro 4.7 apresentam-se os principais resultados.

Quadro 4.7 – Da avaliação das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP

DA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES EXPERIENCIAIS					
Assertivas	1	2	3	4	5
27. Do conteúdo das atividades experienciais	0%	5%	31%	36%	27%
28. Da adequação das atividades experienciais ao curso	0%	10%	42%	26%	22%
29. Da adequação das atividades experienciais às componentes teóricas curso	0%	5%	42%	34%	19%
30. Da adequação do modelo de auto-avaliação feita pelo professor sobre as experiências que ele realizou	0%	16%	36%	26%	22%
31. Do grau de complexidade e exigência pelo professor na avaliação do meu desempenho e participação na experiência	0%	12%	42%	25%	21%
32. Do contributo das atividades experienciais para minha formação no curso	0%	6%	25%	33%	36%
33. Do cumprimento do planeamento e objetivos estabelecidos pelas atividades experienciais	0%	5%	38%	27%	30%

4.9.1. Síntese de análise das representações da avaliação das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP

Os resultados observados permitem facilmente concluir que a maioria dos estudantes têm uma opinião muito positiva das atividades experienciais oferecidas pelo CST em Gestão de Turismo do IFSP. Na realidade, 36% avaliam o conteúdo das atividades como sendo bastante pertinentes e 27% como muitíssimo pertinentes. E o mesmo se passa quanto à sua adequação ao curso em geral e à componente teórica do curso em particular.

Do ponto de vista do modelo de auto-avaliação feito pelo professor sobre as experiências que realizou a avaliação positiva é também muito significativa. Os estudantes inquiridos avaliam como positivo o grau de complexidade e exigência do professor na avaliação pelo desempenho e participação do aluno nas experiências. O mesmo grau de positividade é também perceptível ao nível do contributo das experiências para a formação do aluno. E, por fim, os resultados são também positivos no que concerne o planeamento e o cumprimento dos objetivos estabelecidos para as experiências.

4.10. Livre apreciação dos estudantes sobre as experiências vividas ofertadas pelo curso

O inquérito aos estudantes incluía também questões ligadas à apreciação das experiências ofertadas pelo curso. Estas assumiram a forma de composição de texto, para que os mesmos pudessem expressar livremente, com particular destaque para as críticas e comentários assertivos sobre as reformulações a introduzir em experiências futuras, que de todo poderíamos controlar através de uma grelha de respostas de múltipla escolha. A opção por este tipo de questões viria a revelar-se frutífera, a avaliar pela diversidade de respostas que cobrem os mais diferentes problemas e anseios. Durante a análise fizemos uso do aplicativo “*wordle*”, disponível *on line* que permite fazer uma análise de conteúdo das respostas, e expressar a mesma através de uma representação gráfica ancorada nas frequências dos termos e expressões utilizados pelos inquiridos nos textos produzidos. A Figura 4.5 consiste na representação gráfica da apreciação das atividades experienciais ofertadas pelo curso, construída com base na resposta dos estudantes à questão: “O que mais gostou nas atividades experienciais que realizou?”.



Figura 4.5 – O que mais gostou nas atividades experienciais que realizou?

No Quadro 4.8 destacam-se, de forma aleatória, algumas respostas à questão em análise, sublinhando-se os termos mais frequentes, citados na figura 4.5. Ficou bem perceptível que os estudantes valorizam nas atividades experienciais a possibilidade de “Aprender com a experiência” realizada. A título de exemplo, destaca-se o facto das experiências permitirem “Conhecer lugares” e ter sobre os mesmos um “olhar crítico” com o auxílio do professor, ultrapassando-se por esta via o simples olhar de “turista”. A “Interação-equipe” e “Vivenciar a experiência”, bem como a “Relação-teoria-prática, são outros atributos muito valorizados. Associar-experiência-profissão, a “Dinâmica das atividades”, o aprender para “além da sala de aula”, representam também uma mais valia.

Uma das respostas que, particularmente, nos leva a refletir está representada no seguinte argumento: “gostei da oportunidade de mostrar ao professor que sou mais eficiente na prática do que na teoria (provas, atividades para obter nota)”. Tal naturalidade representada na resposta converge com o argumento de que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira (Felder, 1995), bem como nos alerta sobre a atenção que se deve dedicar ao modelo “VARK” (visual, auditivo, leitura/escrita e

cinestésico) de aprendizagem , próprio de cada estudante, mencionado em Fleming (1995), assim como ao argumento de que os indivíduos diferem em seus estilos de aprendizagem preferidos, referenciado em Gibbs (1988). Há ainda estudantes que avaliam a agradabilidade da experiência fazendo comentários do tipo: “saber fazer” um evento e “ser parte de uma equipe”, “explorar nosso potencial”, “melhorar a relação com o grupo e com o professor”.

Situação semelhante ocorre com a apreciação dos pontos negativos das experiências de aprendizagem vivenciadas, representadas na Figura 4.6, construída com base na resposta à questão: “o que menos gostou nas atividades experienciais que realizou?”. Esta questão tinha a intenção não só de elaborar um retrato das fragilidades das experiências fornecidas, mas também reflectir sobre estas para que as experiências futuras possam ser mais eficientes e do agrado de um leque mais diversificado de estudantes.

Quadro 4.8 - Síntese da questão o que mais gostou nas atividades experienciais que realizou

O que mais gostou nas atividades experienciais que realizou?
<ul style="list-style-type: none"> • Poder <u>agregar disciplinas</u> em uma <u>atividade</u> e <u>ter experiências</u> que nunca tinha presenciado; • <u>Conhecer lugares</u> e suas especificidades, tendo um <u>olhar crítico</u> (com o auxílio do <u>professor</u>) numa perspectiva diferente, não somente como turista; • A atividade prática sempre proporciona a <u>interação entre alunos</u>, o que é muito importante na minha opinião na área do turismo, para proporcionar <u>partilhar opiniões</u>, <u>conhecimento</u>, <u>fazer</u> novas amizades, além de <u>conhecer lugares</u> e <u>aprender na prática</u> o que é ensinado em <u>sala de aula</u>; • A <u>integração entre os alunos</u>; • A <u>interação do professor com os alunos</u> de modo informal; • A possibilidade de <u>vivenciar a teoria</u> por meio da <u>interação com colegas</u> e futuros profissionais do turismo; • A <u>dinâmica das atividades</u>; • <u>Aprender para além da sala de aula</u>; • Da oportunidade de mostrar ao professor que sou <u>mais eficiente na prática do que na teoria</u> (provas, atividades para nota); • <u>Conhecimento prático da atividade turística</u>; • O facto de poder elaborar o evento, <u>saber que fiz parte da realização</u> do mesmo; • <u>Fazer parte da equipe</u> do evento; • O facto de poder <u>explorar nosso potencial</u>, melhorar a <u>relação com o grupo</u> e com o <u>professor</u>; • <u>Aprendizado na prática</u>.

As principais respostas fornecidas pelos estudantes sobre as fragilidades das experiências estão também presentes no Quadro 4.9. Numa primeira análise pode-se perceber que poucas são as referências a factores que envolvem as infraestruturas e estas, quando citadas, fazem menção à dificuldade de transporte para as viagens considerado deficiente e o facto das atividades não serem totalmente subsidiadas pelo IFSP. Algumas opiniões que se repetem com maior incidência, chamam a atenção para factores que dizem respeito à “sobrecarga de trabalho” inerente às atividades experienciais a “organização da experiência”, o “planejamento da experiência” por um lado e, por outro, o “desinteresse da equipe”, “apoio dos professores” e a não “integração entre eles”. O pouco preparo do professor e a atividade experiencial como imposição são motivos de reflexão. Destaque, ainda para referências relacionadas com a curta duração da atividade, um indicativo do desejo de duração ampliada da experiência.

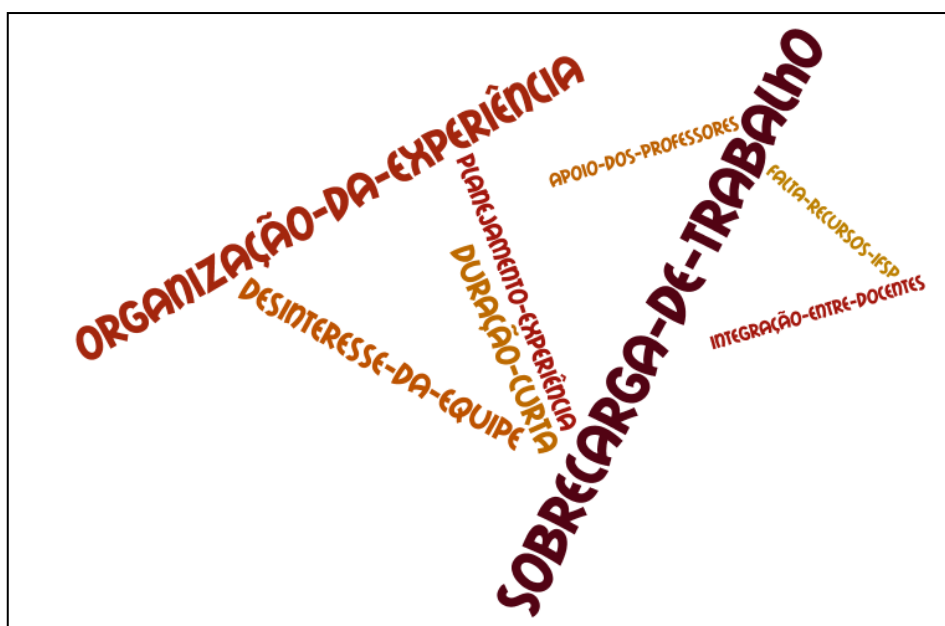


Figura 4.6 – O que menos gostou nas atividades experienciais que realizou

Como se pode observar, a problemática das “infraestruturas” é uma realidade que, para além de já haver sido referenciada por ocasião das entrevistas aos professores não passou em claro nas observações dos estudantes (Quadro 4.9). Tal questão pode não só interferir na realização das atividades experienciais, como também gerar

desmotivação nos alunos inclusive em relação a experiências futuras. Os estudantes inquiridos salientam nos seus depoimentos o “pouco tempo” geralmente reservado à execução das atividades experienciais (embora não mencionado, supomos que esta falta de tempo se refira em concreto às experiências ligadas à organização de eventos), que representa uma “sobrecarga” de trabalho e alguma incompatibilidade entre realizar as experiências e cumprir com os compromissos ligados às demais tarefas acadêmicas.

Quadro 4.9 - Síntese da questão o que menos gostou nas atividades experienciais que realizou

O que menos gostou nas atividades experienciais que realizou?
<ul style="list-style-type: none"> • A <u>falta de infraestrutura</u>, inclusive transporte (para as viagens) do IFSP; • O facto das <u>atividades não serem totalmente subsidiadas</u> pelo IFSP; • A agenda um pouco apertada das atividades experienciais, havendo <u>pouco tempo para desenvolver a experiência</u>; • O que menos gostei foi a <u>sobrecarga de trabalho</u> para realizar uma experiência; • A atividade poderia ter sido <u>melhor organizada</u>; • <u>Imposição</u> por parte <u>dos professores</u> e <u>falta de planejamento e de coleguismo</u> entre eles; • Nas atividades que envolvem eventos e projetos <u>não há auxílio dos professores</u>; • Nem todas as experiências tinham o devido <u>acompanhamento do professor e falta de clareza</u> sobre a relação desta com o conteúdo das disciplinas; • Nas visitas técnicas observei o <u>despreparo do professor</u> quanto à procedimentos que poderiam ser feitos com antecedência; • <u>Fazer o aluno realizar a experiência</u> em detrimento de algum outro trabalho acadêmico não menos importante; • <u>Falta de comunicação</u> entre os grupos em relação às atividades durante a experiência; • <u>Privilégios</u> de alguns alunos e <u>sobrecarga</u> de outros na realização da experiência; • <u>Falta de compromisso</u> de alguns elementos, <u>transferindo responsabilidades</u> para outros; • <u>Pressão</u> por ter que fazer a parte do trabalho que caberia a outros integrantes da equipe; • <u>Desenvolver relatório</u> e responder questionário pós-atividade; • Ter <u>menos quantidade</u> de visita técnica do que deveria.

Aspectos tais como a “organização” e o “planejamento” das atividades experienciais foram outros factores citados como menos apreciados: “imposição por parte dos professores e falta de planejamento e de coleguismo entre os próprios docentes”. Aliás, importa mencionar que a ausência de coleguismo entre os professores foi mencionado em diferentes momentos e mais de uma vez pelos estudantes. Na

realidade, os inquiridos menos apreciaram o facto de não ter havido “auxílio dos professores” em experiências que envolveram eventos e projetos, bem como o critério de “atribuição de nota” na avaliação de algumas atividades. A “falta de clareza” na relação entre a experiência e o conteúdo das disciplinas, bem como o “despreparo do professor” quanto a procedimentos nas “visitas técnicas” foram também situações menos apreciadas. “Induzir o aluno” à realização da experiência em detrimento de outra atividade académica não foi menos importante, merecendo por isso algum destaque nas respostas. Demais opiniões dizem respeito às atitudes que envolvem os estudantes: “desinteresse da equipe”, a “falta de compromisso de alguns elementos da equipe, transferindo responsabilidade para outros”, “pressão por ter que assumir o trabalho que caberia a outros integrantes da equipe”. Por fim, há uma menor apreciação quanto ao desenvolvimento de relatório e responder a questionário pós atividade e a ausência de um roteiro para elaborar o relatório de viagem.

As respostas fornecidas pelos estudantes em relação às sugestões de mudanças a introduzir nas atividades experienciais, no sentido de melhorar a sua qualidade e valor formativo, decalcam, de alguma forma, as fragilidades salientadas anteriormente. Na Figura 4.7 e no Quadro 4.10 encontram-se representadas as mais relevantes.



Figura 4.7 – Sugestões a observar na oferta de atividades experienciais futuras

Quadro 4.10 - Síntese das sugestões a observar na oferta de atividades experienciais futura

Sugestão/crítica a contribuir para as futuras atividades experienciais no curso
<ul style="list-style-type: none">• <u>Maior compromisso do IFSP</u> com a realização das experiências;• <u>Cronogramas pré-definidos</u> e expostos em sala de aula para os alunos;• <u>Não imposição das experiências</u>, participação deve ser espontânea;• Devem ocorrer com <u>maior frequência e flexibilidade</u> nos cronogramas;• Sejam acompanhadas de <u>teoria equivalente</u> e que haja <u>apoio irrestrito de todos professores</u>;• Deveriam <u>ocorrer em todas as disciplinas do curso</u> e não somente em algumas;• <u>Mais interação</u> entre os professores e entre estes e os alunos;• No projeto interdisciplinar deveria haver uma <u>reunião/aula</u> entre os professores e alunos, pois ficamos perdidos quando cada professor dá informação diferente do outro;• O professor <u>auxilie os alunos a planejar</u> melhor;• Professores com <u>preparo adequado para as experiências</u>;• <u>Melhor planejamento e articulação da experiência</u> com o curso em geral;• <u>Planejamento da visita técnica</u> antes do início do semestre letivo para não ser uma atividade inútil;• <u>Maior liberdade de opinião</u> dos alunos na organização de eventos;• <u>Maior entusiasmo e participação dos alunos</u> para a realização das experiências;• <u>Propor alternativa para os alunos</u> impossibilitados de realizar atividades experienciais, para que façam uma avaliação à altura daquela UC;

Tendo em conta o teor relativamente diversificado de respostas nas questões relativas aos pontos fortes e fracos das experienciais ofertadas pelo curso, esperávamos que as sugestões para melhorar as experiências fosse marcada pela diversidade. Isto porém não viria a acontecer. As sugestões mais frequentes vão claramente no sentido das atividades experienciais ocorrerem com maior frequência e ocorrerem vinculadas a todas ou a um maior número possível de disciplinas do curso. Outras sugestões que importa mencionar dizem respeito à melhoria da interação entre os professores e entre estes e os alunos, bem como que as atividades experienciais sejam melhor planejadas e organizadas, sobretudo, as que são desenvolvidas exclusivamente pelos alunos e que demandam a orientação inequívoca do professor.

A primeira impressão que nos ocorreu foi que, em geral, os alunos apresentam um relativo grau de conhecimento das diferentes dimensões das atividades experienciais, incluindo no que diz respeito aos papéis dos diferentes atores, facto este

que nos surpreendeu positivamente. Adicionalmente, o teor, a clareza e discernimento de alguns depoimentos prestados conduziu-nos a refletir sobre o argumento de Dewey (1997) a respeito de os professores avaliarem o que realmente está a acontecer na mente dos alunos, facto que tem sido, negligenciado nas escolas de ensino tradicional, porquanto requer tanto habilidade quanto acompanhamento individual. Tendo em conta as opiniões expressas, parece-nos que a participação ativa e menos formal dos professores nas experiências, em estreita ligação com os estudantes e as equipas de trabalho, representa um factor muito positivo, o qual pode agregar agradabilidade positiva, para a qual chama atenção Dewey (1997), além de ir ao encontro da ideia de Fink (2003: 23) que “aprender a melhorar a interação professor-aluno constitui um grande avanço”. Neste contexto, pareceu-nos que a dificuldade de organização, a ausência de planeamento adequado das atividades experienciais ou o limitado domínio do professor num determinado assunto, não constituem o maior “gargalo” para uma melhor aprendizagem. Entretanto, ao perceberem a inércia, a ausência de coleguismo/integração e o desinteresse pela participação efetiva nas experiências por parte dos professores, estes parecem constituir-se, efetivamente, no maior “gargalo”, e num relativo “incômodo”, tendendo os alunos a não nutrirem-se, integralmente, dos benefícios da experiência, podendo constituir-se, sobretudo, num indicativo de desmotivação para futuras experiências e, por conseguinte, para a aprendizagem.

Os estudantes ao mencionarem que “sou mais eficiente na prática do que na teoria”, podem estar clamando para que os professores dediquem um pouco mais de atenção aos diferentes estilos de aprendizagem. Outras opiniões, tais como, “induzir o aluno” à realização das experiências, o “despreparo do professor”, “fazer o aluno realizar as experiências” em detrimento de outro trabalho, “desenvolver o relatório” pós-atividade experiencial, sugerem um indicativo de que a ausência de competência pedagógica relativamente mais adequada esteja prevalecendo em alguns professores, representada, por exemplo, pelo facto dos alunos desconhecerem que os relatórios, o “*briefings*” e os “*debriefings*” antes e pós-atividades são necessários e inerentes à experiência e tendo importância fulcral para a aprendizagem. Contudo, de acordo com o argumento de Loewestein (1994: 93), “certamente que nem todos possuem os dons dos professores talentosos”, mas argumentamos que a grande diferença entre uma atividade experiencial bem sucedida e outra menos conseguida pode ultrapassar em muito domínio do conhecimento substancial ou mesmo a *expertise* do professor num determinado assunto, envolvendo campos ligados ao maior ou menor empenho, compromisso, participação ou dedicação efetiva do docente nas experiências.

Considerações finais

Terminada a investigação que nos propusemos efetuar e, diante das análises dos resultados podemos concluir que o ensino do turismo no Brasil e no mundo está, efetivamente, a enfrentar um enorme desafio que perpassa as fronteiras do debate sobre o reconhecimento do turismo como tema sério de estudo, ou sobre a efetiva estruturação da sua própria “identidade” como área de estudo, porquanto há que desenvolver esforços para equacionar os problemas de natureza diversa que tangem, sobretudo, o planejamento do currículo do turismo no ensino superior.

Partilhamos o argumento de Crespo (2003), que o ensino superior desempenha um papel central no desenvolvimento social, econômico e humano, exigindo, por essa via, que as instituições de ensino superior formem e preparem os estudantes, fornecendo saberes que lhes permitam integrar-se na vida ativa de forma a exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento econômico e social. Além disso, na perspectiva de diferentes estudiosos contemporâneos, é facto que este, há muito, tem deixado de ser chamado a transmitir conhecimentos, passando a assumir a missão de preparar pessoas que elaboram, ao longo da vida, um saber em constante renovação e que aprendem a aprender, a fazer, a viver juntos e a ser. Entretanto, sentimo-nos ainda relativamente impotentes por não encontrarmos, até o momento, argumento para o questionamento referido por Jardim (2008), ao se interrogar até que ponto as IES estão a ser bem sucedidas neste desempenho.

No caso do ensino superior em turismo e sua oferta formativa, verificou-se pela análise da literatura, a existência de um considerável contingente de IES em todo o mundo, sobretudo, em países considerados de economia emergente, como é o caso do Brasil, em ofertar cursos de formação nesta área, sejam eles com *design* vocacional ou generalista. Facto é que, não obstante o interesse no desenvolvimento e no crescimento da oferta formativa em turismo, ficou igualmente presente que esta se tem dado de forma a não priorizar, como seria o mais recomendado a nosso ver, a capacidade estrutural, organizacional, financeira e, principalmente, a concepção cultural e ideológica das IES, de modo que esta oferta possa promover uma educação superior em turismo efetivamente de qualidade. Há, contudo, que se repensar argumentos de alguns estudiosos como Howel e Uysal (1987), os quais sublinham que os países emergentes precisam de profissionais que tenham uma percepção holística do setor de turismo,

pessoas capazes de compreendê-lo como um todo, suas interrelações, e seus impactos, e profissionais capazes de encontrar uma forma de evitar os meios inadequados de desenvolvimento do turismo.

Ora, dado o reconhecimento do setor do turismo como um dos mais importantes em termos de receitas e empregos gerados a nível global e, tendo em conta as projeções de crescimento em todo o mundo (OMT, 2011), entendemos como de extrema relevância o estabelecimento de um modelo sustentável no turismo, incluindo variáveis inerentes ao Sistema turístico, entre as quais a sua conjugação com o sistema científico e educativo.

Não nos pareceu evidente, no entanto, que estas questões tenham sido prioritárias, ou talvez, sejam elas consideradas secundárias, quando o assunto se remete para a oferta qualitativa de cursos na área do turismo. Ao contrário, prevalece a nítida sensação de que existem sim interesses envolvidos para além destas (corporativos, políticos, económicos) que ponham em causa a missão principal educacional, bem como o compromisso de uma formação adequada e substancial em turismo. Um dos exemplos se resume tal como postulou Pearce (2005) sobre a oferta de cursos superiores de turismo nas universidades da Austrália, ao afirmar que o *lobby* do setor e a liberdade que algumas faculdades e institutos de tecnologia tiveram na mudança de seus estatutos para universidades foram os principais motivos para a oferta de cursos.

No caso específico brasileiro, o aumento sem precedentes da oferta de programas educacionais em turismo, conforme demonstramos, tem produzido, entre outros factores, efeitos não positivos com destaque para as fragilidades dos programas de formação para este setor, bem como para “recheiar” o mercado de trabalho de graduados recém formados, que, por conta das limitadas competências e habilidades profissionais desenvolvidas, provavelmente em seus cursos de baixa qualidade, vão contribuindo para o aumento das estatísticas dos diplomados que não se “encaixam” no perfil pretendido para a função.

Assim, a oferta de cursos de formação na modalidade tecnológica em turismo no Brasil entrou na “crista da onda”. Embaladas pelo facto de o governo brasileiro “apostar” no crescimento da oferta formativa na educação profissional e tecnológica no país, incentivando e investindo recursos na ampliação de escolas e de vagas através da rede pública de ensino, as instituições de ensino superior - IES, nomeadamente do setor privado, viram nisso uma oportunidade de gerar receitas através da oferta de programas

de cursos de tecnologia que, com sua estrutura curricular caracterizada por uma carga horária de menor duração que os tradicionais programas de bacharelado, se “encaixava”, perfeitamente, na necessidade de “formar o aluno de maneira mais rápida”. Desde então, o que se tem visto é o aumento da curva ascendente da oferta de programas de formação em turismo nesta modalidade de ensino em todas as regiões do país.

Os resultados apresentados, embora não tendo a pretensão de serem definitivos e dizerem respeito a uma realidade específica, a dos professores do curso superior de tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, serviram sobretudo para dirimir as dúvidas que porventura pudéssemos ter sobre a necessidade de uma atenção mais dedicada ao planejamento do ensino tecnológico em turismo, com especial destaque para o planejamento, a organização, a implementação e a condução das atividades experienciais educativas numa dada instituição de ensino superior tecnológico.

Deste modo, com base no contexto representado pelas atividades experienciais implementadas num dos institutos federais do Brasil, no caso o IFSP, foi possível elencarmos uma série de perspectivas que merecem uma dedicada reflexão, bem como um conjunto de prospectivas que sugerem ações efetivas que possam conduzir à realização de atividades experienciais desprovidas de qualquer dúvida em termos de qualidade e do seu significativo contributo para o ensino e aprendizagem em turismo no IFSP.

Assim, importa destacar, inicialmente, que o currículo tem sido um componente que, não obstante sua função central em qualquer programa de ensino superior, constitui uma estrutura relativamente desconhecida dos professores do curso de Gestão de Turismo do IFSP. Por conta disso, tal nos pareceu que este “ilustre” desconhecido tem acarretado, paralelamente, um limitado conhecimento e entendimento por parte dos atores (professores, gestores, estudantes) a respeito do significado do curso e, conseqüentemente, das unidades curriculares – UCs, que o compõem. É muito provável que, ao desconhecerem a composição do currículo do curso, menores chances estes terão de exercerem, a contento, suas atribuições profissionais no ensino tecnológico em turismo. Assim, a **primeira hipótese** levantada, de que “*existe uma percepção clara por parte do corpo docente sobre o currículo e a formação do tecnólogo em turismo para o mercado de trabalho*”, não se veio a confirmar.

Neste sentido, torna-se de extrema relevância que os professores tenham conhecimento, o mais amplamente possível, não somente da estrutura curricular, como também do projeto pedagógico do curso, pois, como afirma Tavares (1997: 67), o professor não é um mero transmissor dos conhecimentos que constam do currículo oficial mas é no desenvolvimento do currículo que está o principal foco da atividade do professor do qual ele é o seu principal construtor.

O relativo conhecimento sobre o currículo demonstrado por parte dos atores projetou uma percepção sequencial de que este limitado conhecimento do currículo fosse originário de um outro factor a ele associado e constatado no estudo empírico, e que diz respeito ao maior ou menor envolvimento dos professores no planeamento do currículo do curso. Tal suposição até bem que poderia ser levada a efeito ou se justificaria para o caso específico de considerarmos aqueles professores que são iniciantes ou que tenham menor tempo de experiência no curso. No entanto, este pouco ou relativo envolvimento no planeamento do currículo mostrou-se também presente em professores que reuniam ampla experiência no curso e no ensino tecnológico em turismo. Como tal, esta falta de envolvimento no planeamento do currículo acaba por se reflectir de forma determinante nas práticas do ensino e aprendizagem em turismo, dado que, como refere Fernandes (2000: 105), fica evidente a ausência de “juízo crítico dos professores relativamente aos objetivos e conteúdos e a forma de os organizar e desenvolver”. Adicionalmente, as decisões curriculares afetam diversas áreas do saber (psicologia, sociologia e outras ciências da educação), quer porque se relacionam com o conhecimento do aluno e do meio donde ele provem, quer porque se referem ao processo ensino/aprendizagem e aos padrões e critérios a utilizar na sua avaliação.

Argumentamos, todavia, que o envolvimento dos professores do curso no planeamento e nas decisões que envolvem o currículo é de fundamental importância e devem-se processar, sempre que possível, a tempo inteiro, numa busca inequívoca de ações que possam fortalecer a compreensão e o “juízo crítico” sobre sua composição.

Outra limitação dos professores do curso diz respeito ao envolvimento um tanto restrito de uma parcela significativa na gestão do que denominamos “coisas” do curso. Neste caso, o alerta tem a ver com o facto de diferentes questões recorrentes, que extravasam a sala de aula e que têm relação com acontecimentos da rotina do dia-a-dia do curso, estarem muito distantes do envolvimento desta parcela de professores. Como demonstramos no estudo empírico, ficou evidente durante a observação não

participativa, o relativo comportamento “desinteressado” desta parcela de professores em se envolver, por exemplo, com projetos do curso, bem como numa participação mais efetiva no planejamento e implementação das atividades experienciais. Ficou notório, ainda, a postura relativamente “desinteressada” por ações articuladas para implementar a experiência, sendo esta desenvolvida, sobretudo, no contexto do programa e da carga horária de uma única UC, geralmente desprovida de articulação com outras experiências ou mesmo com as demais UCs do curso.

Esta situação tornou-se mais evidente ainda, por ocasião do próprio relato de representantes desta parcela de professores, dando conta de não haver motivação em deixar sua “zona de conforto”. Importa mencionar, que a maioria dos integrantes desta parcela está representada por professores do curso que distribuem sua carga horária de leção entre o curso de Gestão de Turismo e outros cursos no mesmo campus. Tal como se processa, nos possibilita supor um forte indicativo da formação de uma “barreira” ideológica, conceptual e comportamental envolvendo os professores que atuam no curso de Gestão de Turismo e concomitantemente em outros cursos distintos, tendo como resultado um conhecimento menos abrangente da parte destes sobre diferentes contextos que dizem respeito ao curso de Gestão de Turismo. Destarte, este limitado envolvimento nas questões do curso nos pareceu ter origem, em parte, não só no limitado interesse dos professores, como também, na própria gestão do curso, na medida em que esta parece falhar na sua atribuição de geri-lo de forma adequada, sobretudo, ao não perceber as dúvidas e incertezas substanciais, que integrantes do corpo docente carregam sobre o currículo e a natureza do curso.

Argumentamos, todavia, que uma das possibilidades de equacionar esta situação começaria por um significativo envolvimento dos professores nas diferentes questões que dizem respeito ao curso, de modo a contribuir para um ensino de melhor qualidade e desprovido de “barreiras” de qualquer monta. Adicionalmente, sempre que possível implementar ações efetivas de articulação entre as atividades experienciais e entre estas e as UCs às quais elas estão vinculadas.

Porém, a situação torna-se relativamente emblemática e talvez mais desafiadora de equacionar quando esta ultrapassa o domínio da gestão do curso e passa a abranger outras instâncias. Neste caso, referimos-nos à constatação de casos de professores que são contratados ou mesmo que pertencem ao quadro de carreira do IFSP e são designados para lecionar para níveis distintos de ensino no mesmo campus, os quais

acumulam sua lecionação concomitantemente no ensino superior e no ensino médio/técnico (secundário). Embora não tenhamos a *expertise* necessária, muito menos parâmetros do ponto de vista psico-pedagógico para avaliar o significado de tal facto no ensino e aprendizagem do turismo, assumimos a hipótese de, à primeira vista, tal não representar um problema maior, se levarmos em conta que a lecionação ocorre entre cursos de níveis diferentes de ensino, mas se limita a uma mesma área do saber (por exemplo, lecionação concomitantemente para um curso superior de tecnologia em turismo e para um curso técnico em turismo). Contudo, na nossa perspectiva, ponderamos sobre esta ser uma forma equivocada de interpretação, pelos gestores do IFSP. Entretanto, a questão assume contornos de questionamento e, porque não dizer, também de preocupação, ao constataremos que os professores que lecionam nesta situação carecerem de qualquer iniciativa de formação ou mesmo treinamento específico prévio, conforme mencionou um dos gestores de curso em entrevista concedida. Neste caso, sublinhamos ser este um indicativo de que esta problemática possa gerar dificuldades de toda espécie do ponto de vista educacional, desde as questões que envolvem a lecionação até a gestão de currículos e programas em domínios educacionais completamente distintos.

Argumentamos que o contexto ideal seria a adequação da lecionação dos professores em níveis de ensino para os quais tenham formação e/ou competência adequada. Na impossibilidade desta, há que existir, por parte do IFSP, uma iniciativa de proposta de treinamento dos professores que se enquadram nesta situação, sob o risco da qualidade da educação assumir contornos duvidosos em ambos os níveis. Partilhamos, todavia, o modelo mencionado por Teixeira (2000:28), reproduzido na Inglaterra, em que “os professores recém-contratados têm geralmente um professor tutor com maior experiência para orientá-los”, procedimento que poderia ser uma solução para problemas eventuais com os novos professores.

Não devemos deixar de mencionar a respeito das idiossincrasias tão comuns em contextos educacionais e seu registro não passaria “em branco” no âmbito do ensino tecnológico em turismo. No caso do IFSP, a questão pode ser verificada sob duas vertentes. A primeira está relacionada com o facto de professores que, não obstante possuírem pleno domínio numa determinada área, tendem a reproduzir um tema que lhe é mais caro (numa aula de educação ambiental no turismo o professor concentrar-se na abordagem da biologia), assim como o caso do professor de geografia que tende a

abordar outros assuntos que ocupam o espaço que deveria ocupar a geografia. A segunda vertente está relacionada com o facto dos professores do curso de Gestão de Turismo que, conforme demonstramos em seu perfil, a esmagadora maioria apresenta formação graduada bacharelada (graduação universitária tradicional), apresentando, por conseguinte, dificuldades em entender a distinção entre um curso de tecnologia e de bacharelado em turismo em termos estruturais, do currículo, e das saídas profissionais. Entendemos que, neste caso, ambas vertentes podem produzir efeitos não desejados, em maior ou menor grau, ao ensino/aprendizagem tecnológico em turismo. Supomos, que uma das intervenientes esteja relacionada com o facto da construção de conteúdos dos programas de UCs de formação tecnológica constituírem uma adaptação de conteúdos de programas de formação bacharelada (tradicional), causando uma confusão e uma inadequação de programas de cursos de tecnologia sem precedentes.

Todavia, a primeira vertente mencionada tende a ser, na nossa perspectiva, menos emblemática que a segunda, pelo facto desta limitar-se a ajustes solucionáveis, no nosso entendimento, nas práticas didáticas dos professores. Argumentamos, no entanto, não ser este o caso da segunda vertente, porquanto entendemos que o facto dos professores apresentarem dificuldades de entender a diferença entre o currículo vocacional e o tradicional pode representar o “gargalo” mais significativo para um melhor ensino/aprendizagem no CST em Gestão de Turismo do IFSP. Dessa forma, partilhamos o argumento de Fernandes (2000) quando afirma que, ao desconhecerem a diferença entre um curso e outro, estamos a falar no desconhecimento acerca da finalidade educativa que a escola deve atingir.

Como forma de equacionamento da situação, entendemos ser urgente, em primeiro lugar, eliminar a dificuldade dos professores distinguirem e entenderem a diferença entre o contexto educacional tecnológico do universitário tradicional, o qual pode ser equacionado, num primeiro momento, através de reuniões esclarecedoras conduzidas, inclusivamente, pelos próprios professores do curso que detenham maior esclarecimento neste contexto. Adicionalmente, torna-se de extrema relevância a adequação do currículo e dos conteúdos dos programas de formação do CST em Gestão de Turismo em estreita consonância com a missão principal da educação superior tecnológica.

Quanto às atividades experienciais, objeto deste estudo, sendo uma componente dos programas de formação em turismo na modalidade tecnológica, o seu figurino e

implementação não deixarão de ser afetadas, em maior ou menor grau, pelas condicionantes abordadas nos parágrafos anteriores. Os seus impactos plasmam-se não só ao nível do currículo e do projeto educacional do curso em geral, mas também, se não mesmo com maior propriedade, no efetivo entendimento da finalidade educativa do próprio curso. É precisamente pelas consequências que podem ter ao nível da qualidade de formação oferecida pelo curso que, na sequência, se insiste numa reflexão mais profunda sobre o problema, suscitada pelos resultados observados no estudo empírico conduzido no CST em Gestão de Turismo do IFSP.

Neste contexto, importa começar por destacar que as atividades experienciais implementadas no âmbito do curso de Gestão de Turismo do IFSP, nomeadamente, as experiências aderentes ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, não estão contempladas na estrutura curricular do curso. O que de facto existe nos documentos oficiais é uma referência a algumas atividades experienciais conduzidas no curso e elencadas no Plano Pedagógico do Curso (PPC), que conforme mencionado no documento de um dos *campi* do estudo: “Por tratar-se de um curso tecnológico, é fundamental que o currículo preveja a realização de atividades práticas em que o aluno possa desenvolver seu espírito científico e o pensamento criativo, conforme sinaliza o Parecer CNE/CP Nº 29/2002. Dessa forma, a cada semestre os alunos deverão conceber, desenvolver e monitorar serviços característicos do exercício profissional em turismo”.

Esta é a única e “tímida” referência que as atividades experienciais merecem nos documentos oficiais, que certamente por equívoco nele são designadas de “atividades práticas”. Mas o mais grave, na nossa perspectiva, é que apesar de única não deixa mesmo assim de encerrar uma profunda contradição. Como se podem transformar as atividades experienciais em meros apêndices ou complementos da teoria, se através das mesmas se espera que os aprendentes desenvolvam o espírito científico e o pensamento criativo? É questão para perguntar que conhecimentos ou competências é suposto os aprendentes desenvolverem com a componente teórica das UCs do programa de formação? É por acreditarmos no valor formativo das atividades experienciais, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e reflexivo, do trabalho em equipe e da resolução de problemas, mediante o uso da metodologia do trabalho científico, a par da posição subalterna que as mesmas atividades gozam no currículo dos programas de formação dos tecnólogos em turismo, que decidimos fazer desta problemática a ancoragem da nossa investigação.

No entanto, a subalternização das atividades experienciais não se resume apenas à parca referência que as mesmas merecem nos documentos oficiais. Talvez mais grave seja o facto das experiências de aprendizagem extra-muros do IFSP, que envolvem viagens ou saídas de campo com pernoite ou não no destino (por exemplo: viagens técnicas, convenção do turismo, eventos) serem meramente facultativas. Tal situação causa pontos de divergência muitas vezes de difícil solução. Por um lado, se estas atividades não estão contempladas no currículo do curso, elas são entendidas (e não há outra forma de ser) como opcionais para o aluno, não havendo como atribuir uma “cobrança” à sua participação. Contudo, estas ocorrem durante o curso registrando uma participação de alunos relativamente acima da média. Por outro lado, esta situação não raras vezes gera outro ponto de divergência, dado o facto de em algumas UCs a avaliação de desempenho dos alunos incidir mais na atividade experiencial do que nos conteúdos teóricos da UC à qual as experiências estão vinculadas, com graves consequências para aqueles que não tiveram a oportunidade de participar nas mesmas. Como seria de prever não há forma de evitar nesta situação os conflitos entre o professor e os alunos que não participaram nas experiências, que sentem injustiçados na forma como são avaliados.

Tendo em conta que as atividades experienciais estão sempre vinculadas a uma parcela da carga horária de algumas UC, seu planejamento, organização, implementação e condução fica sob a responsabilidade dos professores das respectivas UC. É de se imaginar, portanto, que tal situação conjugada com a participação facultativa dos alunos nas experiências ofertadas, os conflitos professor-aluno do ponto de vista da avaliação sejam frequentes, colocando-se mesmo em causa o planejamento das referidas experiências e o seu papel na formação. Diante de tais argumentos a **segunda hipótese** levantada, que *“não há nos professores uma percepção clara do significado e importância que as atividades experienciais podem ter no ensino e na aprendizagem”*, veio de facto a confirmar-se.

Esta realidade ficou evidente no estudo, na medida em que foram percebidas fragilidades nos processos de planejamento, organização, implementação e condução das atividades experienciais no CST em Gestão de Turismo do IFSP. Tal situação não se poderia processar de outra forma, considerando o quadro nada positivo vivenciado no estudo empírico, o qual prognosticava consequências não desejáveis para o ensino ancorado em atividades experienciais. Estas puderam ser expressas da seguinte forma:

- atividades experienciais carecendo de planejamento prévio efetivo, tendo como consequência atitudes e procedimentos desprovidos de clareza e segurança durante a implementação das experiências;
- uso da improvisação na implementação das atividades experienciais, gerando, consequentemente, desmotivação, desorientação nos professores e estudantes, com prejuízo para o factor liderança do grupo;
- atividades experienciais “encaixadas” como complemento a outros eventos, sem o devido planejamento, com respaldo negativo no ensino/aprendizagem, porquanto do desencontro de informações e comunicação conturbadas, entre outras.

Argumentamos que, no contexto atual, no que tange aos pontos de divergência identificados no ensino/aprendizagem por meio das atividades experienciais no âmbito do IFSP, uma forma de solucionar alguns destes problemas passaria pela inclusão formal das experiências no currículo do curso, principalmente as que se encontram ligadas às competências profissionais. Ao deixarem de ser opcionais, e por conseguinte, ao passarem a ser vivenciadas por todos os aprendentes, as atividades experienciais tipo “viagens técnicas” e “saídas de campo”, não só melhorariam a qualidade da formação ofertada pelo curso como se reduziriam muitos dos conflitos pedagógicos no campo da avaliação.

A segunda questão ligada ao relativo “mal-estar” vivenciado pelas atividades experienciais prende-se com a dedicação prestada pelos atores ao seu planejamento prévio e efetivo para que os objetivos que se espera alcançar com a sua implementação esperados sejam alcançados de forma eficaz. Na realidade, para que o planejamento das atividades experienciais seja eficaz torna-se necessário que os atores tenham conhecimento das experiências que eles próprios implementam no curso. O fraco ou relativo conhecimento das atividades experienciais ficou evidente numa parcela significativa de professores, seja em experiências de aprendizagem tipo *role-playing*, aprendizagem em pequenos grupos, laboratórios, etc., implementadas geralmente em sala de aula, seja ao nível das “visitas técnicas” (saídas de campo) de curta duração (em média algumas horas num período do dia), para visitar um museu, um hotel, um meio de transporte, etc,. Numa destas “visitas técnicas” ficou clara a improvisação que a mesma assumiu, porquanto o comportamento naturalmente desorientado e passivo dos alunos “falava por si”, demonstrando pouca afinidade com o contexto da atividade, uma

tímida interação com o profissional que monitorava a visita, além da carência de questionamentos que pudessem induzir ao pensamento crítico e reflexivo. Para além disso, os alunos demonstravam estar pouco preparados para a atividade e mostravam ter poucas chances efetivas de refletir e relacioná-la com os aspectos teóricos da UC. Ponderamos o facto de nestas situações, os resultados educacionais poderem vir a ser muito diferentes e inferiores aos que se esperava. Por sua vez, vimos um professor que tendencialmente assumia uma postura que poderíamos chamar de mero “acompanhante” ou “tomador de conta” de alunos em atividades que compreendem saídas de campo, na medida em que ele “entrega-os” ou “deixa-os” à própria sorte numa visita, por vezes, nem sempre guiada, cujo planeamento presume-se duvidoso, não tendo os alunos parâmetros para “o que fazer?”. No final da visita, surgem os “relatórios” de atividades, individuais ou em equipe, geralmente redigidos e entregues pelos alunos posteriormente à experiência, os quais são utilizados, na nossa perspectiva, de forma inadequada como processo posterior e periférico de avaliação na UC, quando, na verdade, estes poderiam ter melhor finalidade caso fossem utilizados, efetivamente, como processos de aprendizagem. A tudo isto soma-se a percepção que tivemos de atividades que são implementadas sem que os aprendentes recebam uma orientação adequada, sobretudo antes da experiência ocorrer, acarretando situações em que estes demonstram, insegurança, desorientação e ausência de informação concreta prévia sobre a atividade. Assim, perspectivamos ser pouco provável haver ligações eficazes entre as quatro fases do ciclo experiencial, conforme postulado por Kolb (1984). Da forma como se processa, tais evidências foram suficientes para refutarmos a **terceira hipótese**, “*de que os docentes têm pleno conhecimento do contexto das atividades experienciais que implementam nas unidades curriculares que lecionam*”, premissa que veio de facto a não se confirmar.

O contexto ideal de implementação de atividades experienciais passa, na nossa perspectiva, por uma ênfase na experiência concreta “instantânea”, como acontece no modelo da aprendizagem experiencial de Kolb (1984:21). Deste modo, os alunos poderiam vivenciar a experiência em toda a sua plenitude, partilhar a experiência completamente, concretamente e abstratamente. Mas para isso é necessário que os professores tenham um perfeito conhecimento do contexto das atividades, e que estas sejam efetivamente planeadas e preparadas de forma a possibilitar uma verdadeira interação dos alunos com o contexto a ser visitado. Uma reflexão que envolvesse os

estudantes, divididos em pequenos grupos, com o objetivo de os preparar para a visita, auscultar as suas motivações e promover a sua participação ativa mediante o questionamento e a reflexão já seria um grande avanço. Entendemos que, em ambos os casos, a preparação prévia da saída de campo pelo professor e alunos é fundamental. Tendo os alunos desenvolvido suas próprias questões, situações e problemas e sendo eles providos de atividades que os envolvam em interações com diferentes elementos do destino/local a ser visitado, em vez de ficarem a assistir e ouvir passivamente explicações ou apresentações em forma de “oratórias”, proporcionará maiores possibilidades de uma aprendizagem eficaz.

Contudo, para que o cenário ideal concebido por Kolb (1984) possa ser uma realidade é imprescindível que os professores sejam dotados das competências adequadas para planejar, organizar e implementar as atividades experienciais. Ora, a avaliar pelos resultados da investigação empírica, esta condição está longe de se verificar no CST em Gestão de Turismo do IFSP. A deficiente preparação do corpo docente para poder retirar o máximo proveito das atividades experienciais não só é admitida pelos próprios professores, que alegam inclusive a necessidade de mais formação específica nesta problemática, como é secundada pela opinião dos estudantes, que facilmente identificam nas experiências em que participaram problemas relacionados com a sua organização e planejamento. Esta constatação leva-nos a refutar a **quarta hipótese** levantada à partida, de que “*as competências dos professores são adequadas aos procedimentos de planejamento, organização, implementação e condução das experiências*”.

Nesta investigação argumentamos que a ausência de competências adequadas para implementar atividades experienciais poderia ser um dos grandes “gargalos” na educação tecnológica em turismo. No entanto, como se pode verificar, no caso dos professores do CST em Gestão de Turismo, nenhuma iniciativa de treinamento é levada a cabo no IFSP, para que o corpo docente possa desenvolver as competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas, que lhes permitam conceber e implementar com sucesso as atividades experienciais. Pelo contrário, a análise permitiu constatar que metade dos professores carece mesmo de formação pedagógica para lecionar no ensino superior, o que nos leva à inferência que as competências que os professores julgam possuir para lecionar no ensino tecnológico e, naturalmente, para conceber e implementar atividades experienciais é fruto de auto-didatismo, da intuição e da

experiência acumulada ao longo dos anos de exercício da profissão no ensino. Neste sentido, chamamos à reflexão o postulado por Masetto (2003:11) sobre “a crença de ‘quem sabe, sabe ensinar’, pelo simples facto de ter experiência de mercado, não sendo esta a realidade em sala de aula, necessitando o docente de um processo de formação pedagógica”. A ênfase que nas últimas décadas se tem dado ao desenvolvimento profissional decorre, segundo Altet (2000: 79), “do reconhecimento de que o papel do professor é cada vez mais complexo”. Contudo, partilhamos a reflexão de Dencker (2002:69), quando argumenta que a “carência de tempo e de recursos materiais do professor para promover a sua reciclagem e atualização torna necessário o estabelecimento de políticas viabilizantes para a adequada formação do docente na busca de um melhor índice de qualidade por parte das universidades”.

A par da formação do corpo docente, outra fragilidade das atividades experienciais desenvolvidas no CST em Gestão de Turismo do IFSP prende-se com a limitada atenção que os professores concedem à avaliação das referidas atividades; um procedimento apenas levado a cabo por metade do corpo docente por nós inquirido. A falta de cultura de avaliação das experiências de aprendizagem ofertadas pelos professores, não só dificulta a melhoria da qualidade das experiências, cometendo-se ano após ano os mesmos erros, como retarda a inovação ao nível das práticas pedagógicas. Na realidade, a avaliação pode também ser vista como um excelente instrumento de monitorização. Esta tem dado mesmo provas de ser capaz de nutrir as competências dos atores relacionadas com a concepção e implementação de experiências. Na nossa reflexão, ponderamos, ainda, se uma maior valorização da avaliação não poderá servir a melhoria da qualidade global da formação ofertada, por facilitar o planeamento adequado de experiências futuras. Ao defendermos esta ideia, na realidade não fazemos mais do que ir ao encontro de Kolb (1984), quando defende que a realização de auto-avaliação das experiências pode representar uma mais-valia para futuras experiências na medida em que o *feedback* adequado pode contribuir para a eficácia individual e organizacional. Tendo em conta o exposto, municiamo-nos destes argumentos para confirmar a **quinta hipótese**, na medida em que imaginávamos “*que a auto-avaliação dos processos utilizados nas atividades experienciais, quando ocorre, é realizada de maneira informal*”, pensamento que na realidade se veio a confirmar.

Uma mais-valia que verifica-se pela aprendizagem através das atividades experienciais prende-se como os procedimentos de *briefing* e *debriefing* envolvendo

reflexões entre os professores e os alunos, conduzidos antes e após a realização das experiências. No entanto, como podemos observar através da investigação empírica, estes procedimentos são ainda pouco utilizados, quando não mesmo desconhecidos no âmbito do curso de Gestão de Turismo do IFSP. Devido ao potencial de aprendizagem que representam para os alunos, estes procedimentos devem ser promovidos com maior regularidade, assumindo um modelo formal ou informal. A não realização dos mesmos equivale a prescindir de uma boa parte do potencial da aprendizagem que encerram as atividades experienciais. Estes representam uma forma de antecipar e prolongar a aprendizagem induzida pelas próprias atividades experienciais; ou se quisermos por outras palavras, que a reflexão dos aprendentes não se circunscreva aos momentos de vivência propriamente dita das experiências, muitas vezes conduzida num ambiente pouco propenso à racionalidade por falta de distanciamento.

Quanto aos obstáculos com os quais se deparam os professores durante o planeamento e implementação das atividades experienciais regista-se inquietações por parte dos docentes com questões que se apresentam para muito além do seu domínio e competência, tais como a falta de material didático e o mal funcionamento deste para as aulas (projetor data show, computadores, rede *wi-fi*, aparelhos de áudio e vídeo). Conforme mencionado por um coordenador de curso sobre a não existência de laboratórios para as experiências (espaço próprio para as práticas de meios de hospedagem, de agenciamento de viagem, de uma cozinha experimental), facto que exige dos docentes o uso da imaginação e da criatividade para minimizarem tais deficiências através da busca de parcerias externas ao IFSP junto a empreendimentos de turismo. Se por um lado tal pode parecer um factor positivo do ponto de vista das relações com componentes do sector empresarial, por outro lado, os docentes não tem outra alternativa a não ser utilizarem de saídas de campo como alternativas para os alunos experienciarem as atividades que poderiam ser implementadas intra muros, mas que não o são, dada a inexistência de infraestrutura mínima no IFSP.

Dificuldades estas relatadas por um segundo coordenador de curso, as quais constatamos “*in loco*” sobre a ausência de serviço de transporte para as viagens dos alunos, causando um custo na atividade não suportado por eles, o que os deixam, consequentemente, impossibilitados de realizarem as experiências de saídas de campo. Para além disso, material proveniente de doações dos professores empilham-se num espaço improvisado da instituição de ensino, denominado de “laboratório de turismo”.

Outra dificuldade verificada é a ausência de laboratório de línguas estrangeiras e os inexistentes ou excassos recursos para o ensino experiencial neste campo do saber, limitam o ensino experiencial mais adequado de idiomas estrangeiros tão fundamentais na formação do profissional em turismo.

As limitações financeiras, a elevada carga horária de trabalho atribuída aos docentes intra sala de aula, reduzindo a disponibilidade de tempo extra classe para o planejamento das atividades experienciais, a deficiência na comunicação e na informação entre o corpo docente e os gestores do IFSP, são situações que refletem negativamente para um planejamento mais adequado das atividades. De facto, ao inferir que a implementação de novas técnicas de ensino não dever ser considerada tarefa fácil, exigindo que o responsável despenda parte do seu tempo em atividades de planejamento, Wolfe (2006) vem reforçar as inquietações da maioria dos professores, os quais mencionam fatores adicionais, tais como os processos burocráticos e pouco versáteis, a morosidade dos procedimentos administrativos no IFSP; a falta de tempo para planejar uma saída de campo; a ausência de recursos para as atividades, os quais se apresentam como fatores mais do que suficientes para obstaculizar o planejamento adequado das atividades experienciais.

Contudo, tais obstáculos poderiam ser traduzidos num indicativo de custos de diferente natureza, incidindo estes, em maior ou menor grau, tanto sobre a IES, quanto sobre os atores, conforme inferiu Scarce (1997), que identificou as questões administrativas da IES (transporte, os recursos, a segurança dos alunos) como fatores que influenciam a realização de atividades experienciais. Considerando as questões e dificuldades expostas, municiamo-nos destas para confirmar a **sexta hipótese**, na medida em que julgávamos “*que existissem obstáculos de natureza diversa, a interferir no planejamento adequado de atividades experienciais que ultrapassam as competências dos professores*”, facto que na realidade se veio a confirmar.

No que se refere às representações dos docentes sobre os resultados educacionais, é consenso entre os professores a avaliação positiva a respeito de um melhor desempenho em diferentes aspectos da aprendizagem dos estudantes que efetivamente realizam atividades experienciais. Assim, para aqueles que têm participação, dedicação e compromisso, efetivamente, nas atividades experienciais os professores admitem que o desempenho reflete-se, sobretudo, no crescimento pessoal e profissional, na aprendizagem de conteúdos, na relação entre a teoria e a prática, na

motivação, no pensamento crítico, na vivência como pessoa, no relacionamento interpessoal, na maturidade organizacional e profissional e na eficácia na aprendizagem. Esta percepção claramente demonstrada pelos professores converge com os constructos da teoria formal desta tese, consubstanciada nos argumentos de Getz (2007) e Musa et al (2011) sobre as metodologias de ensino e aprendizagem permitirem o desenvolvimento de competências específicas, mas também horizontais, isto é, o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades comunicativas, a liderança, a inovação, a integração em equipe, a adaptação à mudança, entre outras. Tal como se apresenta, esta constatação leva-nos a confirmar a **sétima hipótese** levantada à partida de que “*os professores avaliam positivamente o desempenho na aprendizagem dos estudantes que efetivamente realizam atividades experienciais*”.

Todavia, há que refletir para o caso daqueles estudantes que possam apresentar menor desempenho na aprendizagem como um possível resultado da não realização das atividades experienciais ou, ainda, que possam revelar menor interesse em termos de participação, dedicação e compromisso nas atividades experienciais. A esse respeito, importa referir que o perfil heterogêneo das classes de alunos no curso de Gestão de Turismo do IFSP, os compromissos pessoais extra-escolares de cada um, as limitações financeiras e a ausência de interesse, são alguns dos fatores identificados como influenciadores e intevenientes neste processo. Por outro lado, compete refletir, ainda, sobre o argumento de Amiran (1989), ao sublinhar que poucos estudantes provaram ser adeptos ao pensamento reflexivo, carecendo de competências para solução de problemas e são muito limitados em reconhecer os pressupostos para solucionar problemas. De facto, tais circunstâncias vão ao encontro do que preceitua Gibbs (1988), ao afirmar que os estudantes diferem, sobretudo, em seus estilos de aprendizagem e reconhece como sendo esta a primeira etapa para a sensibilização de abordagens alternativas de modo a ajudá-los a serem mais flexíveis para atenderem às diferentes demandas de situações de aprendizagem. Neste sentido, partilhamos o argumento de Dewey (1997: 27) sobre a necessidade de uma forma eficaz de “organizar os tipos de experiências que não afastem, mas sim, engajem o estudante nas mesmas, tornando-as, sobretudo, mais do que imediatamente agradável”.

Conforme verificado na análise a respeito da opinião dos indivíduos sobre o significado na aprendizagem atribuído às experiências do tipo viagens técnicas (saídas

de campo), constatou-se uma situação relativamente consensual entre os professores, ao considerarem o facto de que, ainda que representem simples passeios, estas proporcionam resultados educacionais aos estudantes. Ponderamos, no entanto, que esta pode estar sendo uma perspectiva singular de perceber o real potencial de atividades experienciais desta natureza, além de uma limitada maneira de enxergar em que medida as saídas de campo, que possam representar simples passeios fornecem, efetivamente, elementos para que se possa distinguir o prazer imediato de uma experiência dos seus efeitos futuros. Argumentamos sobre a pertinência da reflexão de Dewey (1997), quando afirma ser pouco provável que uma instituição de ensino tenciona promover experiências educativas mal sucedidas. Entretanto, supomos que os possíveis resultados negativos das experiências podem não estar sendo levados em consideração, com tendência a passarem despercebidos pelos que defendem que o entretenimento (prazer), por si só, é fator gerador de aprendizagem. Por outro lado, tal nos parece existir um paradoxo nesta consensualidade sobre as saídas de campo, pois o facto de conceber a realização de atividades experienciais desprovidas de suas reais funções educativas, ou mesmo despidas de uma experiência não educativa, não estão em correspondência com os inúmeros desafios enfrentados e elencados pelos professores durante a implementação de atividades experienciais no âmbito do IFSP. Recorremos, assim, ao postulado por Dewey (1997), ao questionar quanto de entretenimento (prazer) deve conter uma experiência, e em que isso pode prejudicar a missão educativa. No caso do entretenimento reproduzido nas viagens de campo estar sendo aceite como um componente substancial de aprendizagem, conforme opinião de alguns inquiridos, há de se questionar sobre qual a real finalidade da atividade experiencial neste contexto e, qual o seu efetivo significado na aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, dado que o simples passeio é um fator aceitável como elemento de aprendizagem numa saída de campo, importa indagar sobre a efetiva necessidade do professor se debruçar em profundidade sobre o planejamento de experiências desta natureza. Assim, as atividades experienciais implementadas pelos professores de turismo do IFSP – São Paulo parecem apresentar um conjunto de fragilidades que impede que as mesmas possam desempenhar com eficiência o espírito científico e o pensamento crítico nos estudantes.

Tal como se apresenta a análise sobre as concepções dos professores sobre o significado das viagens técnicas no curso de Gestão de Turismo do IFSP e, em consonância com o postulado por Dewey (1997) sobre a não intencionalidade de uma instituição de ensino em promover experiências educativas mal sucedidas, confere elementos para confirmar a **oitava hipótese** levantada a partir de que *“as potencialidades educativas das atividades experienciais implementadas pelos professores têm sido, de um modo geral, subutilizadas”*.

Finalmente, nenhuma experiência de aprendizagem, centrada nos alunos, ou envolvendo a sua participação ativa, pode ser conduzida com sucesso se a interação entre os atores (professores e alunos) não for otimizada. A importância da interação entre professores, entre alunos e entre professores e alunos depende muito da natureza das experiências ofertadas, dos objetivos que se pretendem alcançar com as experiências e dos papéis que se espera que cada um desempenhe nas mesmas. No entanto, estas devem pautar as diferentes fases das atividades experienciais, desde o seu desenho e planejamento até à sua implementação e momentos pós-experiência. Embora não se estivesse à espera que a interação fosse um problema nas experiências ofertadas pelo curso de Gestão de Turismo do IFSP, a verdade é que o mesmo não se pode concluir, pela opinião dos aprendentes, consubstanciado em momentos de observação não participativa. Na realidade, a ausência de coleguismo e interação, bem como o desinteresse dos professores numa participação efetiva nas experiências veio a revelar-se um dos maiores “gargalos” à aprendizagem. Estes factores tendem a gerar um relativo “incômodo” nos aprendentes, não permitindo que os mesmos tirem pleno partido dos benefícios das experiências, alimentando, de resto, a sua desmotivação em relação a futuras experiências. Tendo em conta as opiniões registradas, é fundamental que os professores melhorem a sua interação com os alunos e promovam o coleguismo entre eles próprios e entre estudantes. Melhorar a interação é sem dúvida um factor muito positivo, que pode agregar uma agradabilidade positiva adicional às atividades experienciais (Dewey, 1997). A interação com os alunos constitui, segundo Fink (2003), um dos quatro aspectos gerais do processo de ensino, independentemente deste ser eficaz ou não, tradicional ou inovador. Por isso, em prol da promoção de atividades experienciais, verdadeiramente significativas e transformadoras para os estudantes, perante as observações registradas no CST em Gestão de Turismo do IFSP, não

poderíamos estar mais de acordo com Fink (2003:23) quando diz que “aprender a melhorar a interação professor-aluno é já um grande avanço”.

Limitações do estudo

No presente estudo, o investigador foi o próprio integrante do quadro docente da instituição de ensino estudada. A decisão subjacente a tal orientação qualitativa prendeu-se essencialmente com a necessidade de melhor compreender a realidade do objeto em estudo e do seu contexto, sendo possível conhecê-los em profundidade, através de uma investigação sobre a representação dos atores sobre as atividades experienciais no ensino do turismo. Uma investigação desta natureza pretende solucionar problemas diagnosticados relativamente à instituição e ao investigador, visando promover o desenvolvimento pessoal e profissional do investigador, dos atores e da instituição de ensino através da realização de atividades experienciais significativas. É sabido que, como qualquer metodologia, existem problemas associados a ela (Alarcão, 2001). Como o investigador faz parte da instituição de ensino estudada, existem riscos de subjetividade que pode ser introduzida na análise dos dados (própria de qualquer investigação qualitativa). Pelas características próprias deste tipo de investigação, bastante prolongado no tempo e pelo volume de dados gerados que tiveram que ser reproduzidos em tão pouco tempo, os textos produzidos em sequência da análise realizada às informações fornecidas pelos atores (professores, gestores, alunos) nos três instrumentos de recolha de dados não foram sujeitos à uma análise mais aprofundada como era o mais recomendado. Por conseguinte, estabelece-se como uma limitação associada ao presente estudo. A triangulação de dados e perspectivas, tal como foi realizado neste estudo, pretendeu, contudo, a aquisição de autenticidade e a redução da interferência do investigador na interpretação dos dados. A proximidade presente entre o investigador e o seu objeto de estudo foi combatida através de um distanciamento deste conseguido baseando-se na teoria, confrontando perspectivas com outros investigadores e obtendo visões externas ao processo no qual está envolvido.

Consciente dos riscos do investigador ser integrante do quadro docente da instituição estudada e de poder influenciar os resultados da análise, com os devidos cuidados, ninguém melhor que o próprio profissional para compreender o seu contexto de trabalho e tentar melhorar a sua atuação profissional.

A comparação de resultados poderia ser idealmente desejável para dar outra consistência ao estudo, contudo, a inexistência de estudo desta natureza no âmbito da educação tecnológica em turismo no Brasil contribuiu para essa limitação. No entanto, e apesar da impossibilidade de generalização de resultados, numa análise qualitativa pode seguir um processo de validação externa através do leitor, visto ser ele que determina a adequação do estudo em causa à sua realidade de atuação. Um trabalho desta natureza poderá ser sempre útil por se detectarem situações similares (outros contextos educativos no turismo) e a maior compreensão do objeto de estudo ser útil quer para o contexto em questão como para outros contextos semelhantes.

O facto de o investigador ser docente na instituição estudada poderia constituir outro problema em termos de credibilidade dos dados obtidos na investigação. Entretanto, após salientarmos aos inquiridos quais os objetivos do estudo e como era importante exporem suas opiniões percebeu-se uma espontaneidade em suas declarações nas entrevistas. Através da consciencialização dos inquiridos quanto à importância de serem autênticos e abertos à expressão de ideias e opiniões, em todos os momentos da entrevista, para uma real representação das atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP, foi possível obter posicionamentos bastante críticos e espontâneos no que respeita ao ensino das atividades experienciais. Simultaneamente, o número de inquiridos não foi extenso, resumindo-se a 18 professores de três *campi* do IFSP. Ressalta-se que não nos ocorreu de direccionar as entrevistas para grupos específicos de indivíduos em detrimento de outros e nem era essa nossa intenção. Contudo, o grupo foi composto de indivíduos que se disponibilizaram a participar das entrevistas de forma espontânea e que estavam dispostos a colaborar na investigação. Assim, outra limitação do estudo poderá estar relacionada com a seleção dos inquiridos (amostra ilustrativa) e a sua reduzida dimensão. Poderia ter sido conveniente desenvolver o estudo com um maior número de professores. Contudo, é de sublinhar que a profundidade e o rigor requeridos por este tipo de metodologia inviabilizam a seleção de grandes amostras.

No que respeita aos procedimentos realizados para a recolha de dados, reconhece-se a existência de limites no estudo impostos não só pelo número de entrevistados, mas também pelo facto de ter sido realizado com indivíduos de uma única instituição de ensino tecnológico, importando referendar que o estudo contempla os professores de um dos Institutos Federais (IFSP), razão pela qual os resultados do

estudo poderão apresentar comunalidades ou especificidades quando realizados com professores de outros Institutos Federais. No entanto, seria interessante a recolha de depoimentos de professores de cursos de Gestão de Turismo de outros Institutos Federais do Brasil em estudos futuros para saber as suas representações sobre as atividades experienciais para uma análise comparativa e mais abrangente.

O acompanhamento destes professores seria certamente necessário de forma a verificar em que medida houve mudança significativa na forma de planejar, organizar, implementar e conduzir as atividades experienciais no curso de Gestão de Turismo do IFSP. Contudo o estudo fornece evidências da eficácia da utilização de todo potencial que a atividade experiencial confere para a formação dos estudantes.

Independentemente das limitações previamente identificadas no âmbito da investigação qualitativa desenvolvida, os seus objetivos foram alcançados.

Este estudo poderá funcionar como suporte para a utilização de questões controversas, como um contexto para o ensino e a aprendizagem experiencial no turismo e a promoção de competências mais adequadas no ensino destas nos dias de hoje. Pretende, assim, contribuir para um conhecimento mais profundo da investigação educacional em turismo no Brasil.

Perspectivas para estudos futuros

As considerações finais que se apresentam neste estudo não se constituem como um fim em si mas como um ponto de partida para futuros trabalhos de investigação que poderão clarificar ou desenvolver aspectos relevantes que não foram suficientemente explorados nesta tese.

No que se refere ao estudo exploratório realizado, seria interessante compreender e verificar como seria recebida uma proposta de formação sobre formas de planejar e implementar atividades experienciais no curso de Gestão de Turismo do IFSP pelos professores de turismo e das diferentes áreas do conhecimento inerentes ao curso que pudesse nutri-los de competências mais adequadas para ensinar as atividades experienciais? Como já foi referido (Fink, 2003), tem-se verificado que nem sempre as afirmações dos professores correspondem ao que efetivamente implementam nas suas aulas. Somente a observação no seu contexto de atuação permitiria obter informações relevantes para melhor definição de orientações a tomar, nomeadamente, refletir sobre formas de apoiar os professores, sobretudo os iniciantes, para implementar a discussão

da finalidade do curso de tecnologia em turismo e das competências mais adequadas a desenvolver. Que estratégias adotam para superar as dificuldades com que se confrontam no planejamento e na implementação das atividades experienciais? Seguindo a mesma ordem de ideias, poder-se-ia pensar em desenvolver um trabalho colaborativo com os atores do IFSP: “Como é que o investigador poderia desenvolver um trabalho colaborativo com outros professores? Quais as suas potencialidades? Como podia a colaboração contribuir para o desenvolvimento profissional de cada professor e, por conseguinte, na qualidade das atividades experienciais implementadas no IFSP?” Esse levantamento de informações poderia permitir planejar um modelo de formação contínua para estes profissionais. Esta ideia de formação é reforçada com os dados existentes, evidenciados no estudo de caso, em que indivíduos apontam a sua própria necessidade de qualificação para o ensino tecnológico em turismo.

Numa visão mais global, seria interessante conseguir ampliar o estudo a outros Institutos Federais no Brasil, pois os resultados a obter seriam mais representativos deste nível e modelo de ensino estudado. A utilização de outras metodologias de investigação como, por exemplo, a adoção de *design* quantitativos, poderá servir a alguns dos objetivos inerentes a novas investigações sobre a discussão de questões controversas.

Reflexão final

Acreditamos que a investigação vem promover contribuições de diferentes contornos. Primeiramente, importa destacar a relevância que o tema estudado representou para nosso crescimento pessoal, profissional e cultural, porquanto as inúmeras oportunidades em que fomos flagados a refletir sobre formas alternativas e eficazes de aprender a “ser”, “fazer” e “conhecer”, a medida em que nos identificávamos com as reflexões e as descobertas presentes na teoria formal e substantiva desta tese. Da mesma forma, sua relevância nos parece singular, uma vez que traz ao conhecimento dos atores, nomeadamente, professores, coordenadores de curso e gestores institucionais, questões fulcrais e pontuais ainda não investigadas sobre o ensino e a aprendizagem em Turismo no Brasil no âmbito da educação tecnológica. Queremos crer, ainda, que os resultados evidenciados e consubstanciados neste estudo sejam de grande utilidade, sobretudo para todos aqueles que se interessam pela melhoria da qualidade do ensino tecnológico em Turismo, na medida em que permite refletir para (re) construir.

Referências bibliográficas

- Airey, D. (1979). Tourism education in the United Kingdom. *Revue de Tourisme*, 2(79), 13-15.
- Airey, D. (1995). *Tourism Degrees: Past, Present and Future*. Inaugural Professorial Lecture. Nottingham: The Nottingham Trent University, 31 January.
- Airey, D. (2002). Growth and change in tourism education. In B. Vukonic e N. Cavlek, (Orgs). *Rethinking of educational and training for tourism* (pp. 13-22). Zagreb: University of Zagreb.
- Airey, D. (2005). Growth and development. In David, A. e John, T. (rds.). *An international handbook of tourism education*. Oxford: Elsevier.
- Airey, D. (2008). Crescimento e desenvolvimento. In David, A., e John, T. (Eds.), *Educação internacional em turismo* (pp. 31-46). São Paulo: Senac.
- Airey, D. e Johnson, S. (1998). *The profile of tourism studies degree courses in the UK, Guideline 7: 1997/98*. London: The National Liaison Group for Higher Education in Tourism.
- Airey, D. e Johnson, S. (1999). The content of tourism degree courses in the UK. *Tourism Management*, 20(2), 229-235.
- Airey, D. e Middleton, V. (1984). Tourism education course Syllabuses in the UK: a Review. *Tourism Management*, 5(1), 57-62.
- Airey, D. e Tribe, J. (2008). *Educação internacional em turismo*. São Paulo: Senac.
- Airey, D. e Tribe, J. (Eds.). (2005). *An international handbook of tourism education*. Oxford: Elsevier.
- Aitcheson, C. (2000). Poststructural feminist theories of representing Others: a response to the “crisis” in leisure studies’ discourse. *Leisure Studies* 19, 127-144.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? Que formação? Em B.P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, (vol 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Albrecht, J. (2012). Authentic learning and communities of practice in tourism higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 12(3), 260-276.
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (3ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amoah, V. e Baum, T. (1997). Tourism education: policy versus practice. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9(1), 5-12.
- Anderson, D. (2002). *The growth & development of tourism education in Canada*. AU Working Paper, 8. Nova Scotia: Windsor.
- Andrade, A. e Kipnis, B. (2010). Cursos superiores de tecnologia: um estudo sobre as razões de sua escolha por parte dos estudantes. Em Jaqueline, M. (Org). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: ArtmEd.
- Ansarah, M. (2002). Formação e capacitação profissional em turismo e hotelaria. São Paulo: Editora Aleph.
- Ansarah, M. e Rejowski, M. (1994). Cursos superiores de turismo e hotelaria no Brasil. *Turismo em análise*, 5(1), 116-128.
- Ansbacher, T. (1998). *John Dewey's experience and education: lessons for museums*. *Curator*, 41(1), 36-49.
- Apple, M. (Ed.) (1995). *Review of Research in Education*. Washington, DC: AERA.
- Apple, M. (1997). *Os Professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Ayres, H. (2006). Education and opportunity as influences on career development: findings from a preliminary study in Eastern Australia tourism. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(1), 16-28.
- Azevedo, J. (1997). Enraização de propostas turísticas. Em Rodrigues, A. (Org). *Turismo e desenvolvimento local* (pp. 147-163). São Paulo: Hucitec.
- Azevedo, M. e Andrade, M. (2007). O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar*, 30, 235-250.
- Bain, K. e Howell, P. (1988), *Understanding markets: an introduction to the theory, institutions and practices of markets*. London: Harvester-Wheatsheaf.
- Baird, L. (2006). Moving into the next 75 years. *Journal of Higher Education*, 77(1), i-ii.
- Bamford, D. (2010). Partnerships in tourism education. Paper presented at Shared Experiences: *Enhancing tourism education through stakeholder engagement*, 1st United Nations World Tourism Organization. TedQual Annual Event Asia and Pacific, Wellington (New Zealand).

- Baptista, M. (1990). *O turismo na economia: uma abordagem técnica, económica, social e cultural*. Lisboa: IFNT.
- Baptista, M. (1997). *Turismo: competitividade sustentável*. Lisboa: Editora Verbo.
- Barbier, M. (1985). *Pesquisa: ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in higher education*, 25(3), 255–265.
- Barretto, M., Tamanini, E. e Silva, M. (2004). *Discutindo o ensino universitário de turismo*. Campinas, SP: Papirus.
- Baum, T. (1998). Taking the exit route: extending the tourism area life cycle model. *Current Issues in Tourism*, 1(2).
- Baum, T. (2006). *Human resource management for tourism, hospitality, and leisure: an international perspective*. London: Thomson.
- Baum, T. (2007). Human resources in tourism: still waiting for change. *Tourism Management*, 28, 1383-99.
- Baum, T. e Szivas, E. (2008). Human resource development in tourism: a role for government? *Tourism Management* 29, 783–794.
- BBC Brasil. (2013). Cursos superiores podem ser ‘desperdício’ no Brasil. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/10/131004_universidades_novas_ru.shtml. [Acedido a 3 janeiro 2014].
- Beard, C. (2009). Transforming the students’ learning: experience: a pedagogic model for everyday practice. *Hospitality Leisure Sport and Tourism Network*, 1–17.
- Beard, C. e Wilson, J. (2006). *Experiential learning*. London: Kogan Page
- Beni, M. (2001). *Análise estrutural do turismo*. São Paulo: Senac.
- Beringer, J. (2007). Application of problem based learning through research investigation. *Journal of Geography in Higher Education*, 3(31), 445-457.
- Berstein, B. (1971). Classification and Framing. Em Young, M. (comp.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.
- Bertin, J. (1977). *La graphique et le traitement graphique de l’information*. Paris : Flammarion.
- Bíblia Sagrada (1990). *Livro de Lucas*. Edição Pastoral. São Paulo: Edições Paulinas.

- Birch, W. (1998). *The challenge to higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Bligh, J. (1995). Problem based, small group learning. *British Medical Journal*, 311, 342-343.
- Bloom, B., Krathwohl, D. e Masia, B. (1974). *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boissevain, J. (Ed.) (1996). *Coping with tourists: European reactions to mass tourism*. Oxford: Berghahn Books.
- Borg, J. (1991), *Tourism and urban development: the impact of tourism on urban development: towards a theory of urban tourism, and an application to the case of Venice*, Amsterdam: Thesis Publishers.
- Botterill, D. e Platenkamp, V. (2012). *Key concepts in tourism research*. London: Sage Publications.
- Boud, D., Cohen, R. e Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Maidenhead (UK): Open University Press.
- Boullón, R. (1997). *Planificación del espacio turístico*. México: Trillas.
- Brasil. CNE/CES. Parecer CNE/CES 436/2001. Cursos Superiores de Tecnologia: Formação de Tecnólogos. Despacho do Ministro em 5/4/2001. *Diário Oficial da União* nº 6/4/2001, *Seção 1E*, p. 67. Brasília.
- Brasil. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm [Acedido a 09 junho 2013].
- Brasil. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129118/lei-5540-68> [Acedido a 28 dezembro de 2013].
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional da Presidência da República do Brasil. Brasília.
- Brasil. MEC. Portaria nº 482 de 07 de abril de 2000. Cursos sequenciais de formação específica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p482.pdf>. [Acedido a 09 junho 2013].
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de

- Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. [Acedido a 09 junho 2013].
- Brasil. Ministério do Turismo (MTUR). Anuário Estatístico de Turismo: 2012: ano base 2011. Disponível em: <http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/dadosefatos/anuario/> [Acedido a 09 junho 2013].
- Brasil. Ministério do Turismo (MTUR). Turismo no Brasil: 2010 – 2014. Disponível em: http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/dadosefatos/outros_estudos/Documento_referencial/ [Acedido a 25 de Fevereiro de 2013].
- Brasil. SETEC/MEC (2010). Educação profissional e tecnológica: projectos e acções 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7417&Itemid=. [Acedido a 09 junho 2013].
- Bridges, D. (1993). Transferable skills: philosophical perspectives: *Studies in higher education*, (1), 18, 43-52.
- Brown, A., e Dowling, P. (1998). *Doing research, reading research: a model of interrogation for education*. London: The Falmer Press.
- Brown, J., Collins, A. e Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'Organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: EUS.
- Buhalis, D. (2006). *Information technology in tourism*. Oxford: Elsevier.
- Burkart, A. e Medlik, S. (1974). *Tourism: past present and future*. London: Heinemann.
- Busby, G. e Fiedel, D. (2001). A contemporary review of tourism degrees in the United Kingdom. *Journal of Vocational Education and Training*, 53 (4), 501-521.
- Busby, G. (1997). Tourism sandwich placements; an appraisal. *Tourism Management*, 18(2), 105-110.
- Busby, G. (2001). Vocationalism in higher level tourism courses: the British perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 25(1), 29-43.
- Busby, G. (2003). Rethinking of education and training for tourism. *Tourism Management*, 24, 495-498.

- Busby, G. (2003a). The concept of sustainable tourism within the higher education curriculum: a British case study. *Journal of Hospitality, Leisure, & Tourism Education*, 2(2), 48-58.
- Butler, R. (2001). *Seasonality in tourism: issues and implications*. Em T.Baum and S. Lundtorp (Eds). *Seasonality in tourism* (pp. 5-19), Elsevier science.
- Cachinho, H. (2009). Using problem-based learning to teach retailing and consumption geographies. Em Donert, K. et al. (Eds), *Geographical diversity* (pp. 44-52). Berlim: MBVberlin.
- Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40, 58-67.
- Caldas, L. (2004). *A formação de professor para a educação profissional*. Conferência Forum de Educação Profissional. Universidade de Brasília, 1-15.
- Calderon, J. e Farrell, B. (1996). Doing sociology: connecting the classroom experience with a multiethnic school district. *Teaching Sociology*, 24, 46–53.
- Camp, G. (1996). Problem-based learning: a paradigm shift or a passing fad? *Medical Education Online*, 1, 1-7. Disponível em: http://www.studentaffairs.columbia.edu/sites/dsa/files/PBL_Paradigm_or_Fad.pdf [Acedido a 20 novembro de 2013].
- Canada. National Task Force on Tourism Data (1985). *Scope of the tourism industry: National Task Force on Tourism Data*. [s. l.: s. n.].
- Cantor, J. (1997). *Experiential learning in higher education: linking classroom and community*. Washington, D.C.: The George Washington University.
- Carneiro, A. (2008). *A Formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socio-econômicos à discussão curricular*. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Carvalho, M. (2008). Os números do ensino superior em turismo e hospitalidade no Brasil – 2001 a 2006. Em *Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Turismo*, 5, [s.p.].
- Castells, M. (1996). *The Rise of Network Society*. Oxford and Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford and Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Castells M. (1998). *End of Millennium*. Oxford and Malden, Mass.: Blackwell Publishers.

- Cavaco, C. e Simões, J. (2009). Turismo de nicho: uma introdução. Em J. M. Simões e C. C. Ferreira (Eds.), *Turismos de nicho: motivações, produtos, territórios* (pp. 15-39). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Catramby, T. e Costa, S. (2005). Estudo de caso sobre a capacitação docente na área de turismo no Estado do Rio de Janeiro. *Caderno Virtual de Turismo*, 5(2), 11-28. Disponível em: coppe.ufrj.br/caderno/index.php?journal=caderno&page=article&op=view&path%5B%5D=84 [Acedido a 25 de Fevereiro de 2013].
- China. National Tourism Administration (CNTA). (2003) *The yearbook of China tourism: 1990-2003*. Beijing: China Travel and Tourism Press.
- Choy, J. (1995). The quality of tourism employment. *Tourism Management*, 16(2), 129-137.
- Clifford, J. (1988). *Predicament of culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Clifford, J. (1997). *Routes: travel and translation in the late Twentieth-Century*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Cohen, L. e Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London: Rooutledge.
- Coles, T., Hall, M. e Duval, T. (2006). Tourism and post-disciplinary enquiry. *Current Issues in Tourism*, 9(4/5), 293-319.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laila.
- Comissão Europeia (1999). *Educação, formação, juventude: Tempus: guia do candidato (Anos lectivos de 2000/2001 e 2001/2002)*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2012). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conceição, S. e Skibba, K. (2007). Experiential learning activities for leisure and enrichment travel education: situative perspective. *Journal of Teaching inn Travel and Tourism*, 7(4), 17 - 35.
- Connelly, M e Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. N.Y.: Ontario Institute of Studies in Education and Teachers College Press.

- Cooper, C. (1997). A framework for curriculum planning in tourism and hospitality. Em Laws, E. (Ed.), *The ATTT tourism education handbook* (pp. 24-27). London: Tourism Society.
- Cooper, C. (2005). The future of tourism: trends and issues beyond our control. Em Cooper, C., Fletcher, J., Fyall, A. e Gilbert, D. (Eds.), *Tourism principles and practice*. Harlow: Prentice Hall.
- Cooper, C. et al. (2007). Turismo: princípios e práticas (3ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Cooper, C. e Shepherd, R. (1997). The relationship between tourism education and the tourism industry: implications for tourism education. *Tourism Recreation Research*, 22(1): 34-47.
- Cooper, C., Fayos-Solá e Pedro, A. (2001), Globalization, tourism policy and tourism Education, *Tedqual*, 4, 7-12.
- Cooper, C., Fletcher, J., Gilbert, D. e Wanhill, S. (1998), *Tourism: Principles and Practice*, (2ª Ed.), London: Addison Wesley Longman.
- Cooper, C., Scales, R., Westlake, J. (1992). The anatomy of tourism and hospitality educators in the UK, *Tourism Management*, 13 (2), 234-241.
- Cooper, C., Shepherd, R. e Westlake, J. (1994). *Tourism hospitality education*. Guildford: University of Surrey.
- Cooper, C., Shepherd, R. e Westlake, J. (1996). Educating the educators in tourism; a manual of tourism and hospitality education. Guildford: WTO and University of Surrey. *Cooperative Education*, 28(1), 6-16.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 29-36.
- Couto, C. (1998). *Professor: o início da prática*. Tese de doutoramento em educação. Universidade de Lisboa.
- Cowan, J. (1998). *On becoming an innovative university teacher: reflection in action*. Milton Keynes (UK): Open University.
- Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, ganhar o futuro: o ensino superior no espaço europeu*. Lisboa: Gradiva.
- Cross, K. (1994). The coming of age of experiential education. *NSEE Quarterly*, 19(3), 21-24.
- Crouch, D e Lübbren, N. (Eds) (2003). *Visual Culture and Tourism*. Oxford: Berg.
- Cunha, L. (2000). *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP.

- Cunha, L. (2006). *Economia e política do turismo*. Lisboa: Editora Verbo.
- Dale, C. e Neil, R. (2001). The theming of tourism education: a three-domain approach. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13 (1), 30-34.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria, VA (USA): ASCD.
- Dann, G. (2002). *The tourist as a metaphor of the social world*. Wallingford, Seattle (USA): CAB International.
- Davidson, R e Maitland, R. (1997), *Tourism destinations*. London: Hodder and Stoughton.
- Davidson, T. (1994), What are travel and tourism: are they really an industry. Theobald, W. F. (Ed.), *Global Tourism: the next decade* (pp. 20-26). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- De Young, R. e Glenn, M. (1981). Developing critical thinkers through the art of questioning. *Journal of Business Education*, 57 (10), 17-19.
- Deale, C. (2008). An example of collaboration on an authentic learning project in heritage tourism: the case of the Scots-Irish in North Carolina. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7(4), 55–69.
- Deale, C. (2013). Sustainability Education: Focusing on hospitality, tourism, and travel. *Journal of Sustainability Education*. Disponível em: http://www.jsedimensions.Org/wordpress/content/sustainability-education-focusing-on-hospitality-tourism-and-travel_2013_02/ [Acedido a 18 de dezembro de 2013].
- Delamont, S. e Hamilton, D. (1986). Revisiting classroom research: a continuing cautionary tale. Em M. Hammersley (Ed.). *Controversies in classroom research* (pp. 25-43). Milton Keynes (England): The Open University.
- Delanty, G. (1997). *Social science: beyond constructionism and realism*. Milton Keynes (England): Open University Press.
- Dellaportas, S. e Hassall, T. (2013). Experiential learning in accounting education: a prison visit. *The British Accounting Review*, 45, 24-36.
- Delors, J. (Coord.) (2001). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (7ª Ed.) Porto: Edições ASA.
- Dencker, A. (2002) *Pesquisa e interdisciplinaridade no ensino superior: uma experiência no curso de turismo*. São Paulo: Aleph.

- Desmond, J. (1999). *Staging tourism: bodies on display from Waikiki to Sea World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi / Touchstone.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dias, F. (2011). Principais entraves na via de autonomização dos Estudos do Turismo: anarquismo epistemológico ou concertação estratégica? *Journal of Tourism Studies*, 4, 81 – 96.
- Donovan, G. (2005). *Teaching 14-19: Everything you need to know about teaching and learning across the phases*. London: David Fulton.
- Dooley, L. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354.
- Du, J. (2003). Reforms and development of higher tourism education in China. Em G.Zhang, X. Wei e D. Liu (Eds.). *Green book of China's tourism development 2002- 2004*, 221-230. Beijing: Social Scientific Literature Press.
- Echtner, C. e Jamal, T. (1997). The disciplinary dilemma of tourism studies. *Annals of Tourism Research*, 24(4), 868–883.
- Edensor, T. (1998). *Tourist at the Taj: performance and meaning at a symbolic site*. London: Routledge.
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Elo, S. e Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in resarch on teaching. Em Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*, (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Ernatawi, D. (2003). Stakeholder's view on higher tourism education. *Annals of tourism research*, 30 (1), 255-258.
- Estrela, A. (1984). Pedagogia ou Ciencias da Educação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Separata, 125-131. Coimbra.
- Evans, N. (2001). The development and positioning of business related university tourism education: a UK perspective. *Journal of Teaching in Travel & Tourism* 1(1):17–36.

- Everett, K. (1998). Understanding social inequality through service learning. *Teaching Sociology*, 26, 299–309.
- Faria, L., Aquino, R., Souza, S. e Chagas, M. (2008). Uma reflexão sobre o trabalho e a educação profissional no Brasil. *Revista Científica Digital da Faetec*, 1 (1), (s.p). www.ceap.br/material/MAT14092013163012.pdf [Acedido a 25 de Fevereiro de 2013].
- Fayos-Solá, E. (1997). *An introduction to TedQual: a methodology for quality in tourism education and training*. Madrid: World Tourism Organization.
- Feeney, J. e Morris, J. (1994). Student-initiated experiential education. *NSEE quarterly*, 20(3), 14-15.
- Felder, R. (1995). We never said it would be easy. *Chemical Engineering Education*, 29(1), 32-33.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, L. (2005). Estudo analítico das variáveis da macro envolvente de um destino turístico. *Revista Téckne*. Estudos Politécnicos do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, 2(4), 135-147.
- Fidgeou, P. (2010). Tourism education and curriculum design: a time for consolidation and review? *Tourism Management*, 31, 699-723.
- Fielding, M. (1994). Valuing difference in teachers and learners: building on Kolb's learning styles to develop a language of teaching and learning. *The Curriculum Journal* 5, 393-417.
- Fleury, A. e FLeury, M. (2000). *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas.
- Formica, S. (1997). The development of hospitality and tourism education in Italy. *Journal of Tourism and Hospitality Education*, 9(3), 48-54.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. e Ramos, M. (2005). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez.
- Fúster, L. (1991). *Introducción a la teoria y tecnica del turismo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gabelnick, F., MacGregor, J., Matthews, R. e Smith, B. (1990). Learning communities: creating connections among students, faculty, and disciplines. *New directions for teaching and learning*, 41. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gage, N. e Needels, M. (1989). Process-product research on teaching: a review of criticisms. *The Elementary School Journal*, 89(3), p. 253.
- Gage, N. (1963). Paradigms for research on teaching. Em N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Gagné, R. (1971). *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Gamble, P. (1992). The educational challenge for tourism and hospitality studies. *Tourism Management*, 13(1), 6-10.
- Gelder, T. e Port, R. (1995) It's about time: an overview of the dynamical approach to cognition. Em Port, R. e van Gelder, T. (Eds.) *Mind as motion: explorations in the dynamics of cognition* (pp. 1-43). Cambridge MA: MIT Press.
- Getz, D. (2007). *Event studies: theory, research and policy for planned events*. Oxford: Elsevier.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. London: Further Education Unit.
- Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade*, 4ª Ed. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (2011). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas
- Gillespie, C. e Baum, T. (2000). Innovation and creativity in professional higher education: development of a CD-Rom to support teaching and learning in food and beverage management. *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, 6(2), 147 -165.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). El curriculum. *Una reflexión sobre la practica* (pp. 373-403). Madrid: Editorial Morata.
- Glaserfeld, E. (1994). Introdução ao construtivismo radical. Em Watzlawick, P. A., *realidade inventada*. (pp. 24-45). Campinas: Psy II.
- Go, F. (1994). Emerging issues in tourism education. Em W. Theobald (Ed.). *Global tourism: The next decade*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Go, F. (1998). *Globalisation and emerging tourism education issues*. Paper delivered to Tourism Education Exchange. London: University of Westminster.
- Goeldner, C. (1990), *The status of tourism and hospitality programs in higher education institutions in the United States*, Aiest (Ed.), Formation Supérieure en Matière de Tourisme, St. Gall: Editions Aiest, 31, 201-218.
- Goeldner, J. e Ritchie, J. (2006). *Tourism: principles, practices, philosophies* (10ª Ed.). New York: Wiley.

- Goh, E. e Ritchie, B. (2011). Using the theory of planned behavior to understand student attitudes and constraints toward attending field trips. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*. 11(2), 179 – 194.
- Goldstein, M. (1990). Legal issues in combining service and learning. Em J. Kendall and Associates (Eds.). *Combining service and learning: a resource book for community and public service* (Vol. II, pp. 39-60). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Goodson, I. (1975). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Goodson, I. (1997). *The changing curriculum: studies in social construction*. New York: Peter Lang.
- Grabowski, G. (2010). Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. Em Jaqueline, M. (Org). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: ArtmEd.
- Graburn, N. e Moore, R. (1994). Anthropological research on tourism. Em Ritchie, J. and Goeldner, C. (Eds). *Travel tourism and hospitality research: a handbook for managers and researchers* (pp. 233-242) New York: John Wiley & Sons.
- Graves, D. (1983). *The hidden curriculum in business studies*. Chichester: Higher Education Foundation.
- Gretzel, U., Jamal, T. e Stronza, A. (2008). Teaching international tourism: an interdisciplinary field-based course. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 8(2/3), 261-282.
- Greuter, F. (2000). *Bausteine der schweizerischen Tourismuspolitik-Grundlagen, Beschreibung und Empfehlungen für die Praxis = Building blocks of the Swiss tourism policy-Principles, description and recommendations for the practice*. Unpublished doctoral dissertation. Bern: Universität St. Gallen.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Em N. Denzin e Y. Lincoln (Eds) *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the truth worthiness of naturalistic inquires. ERIC/ECTJ, *Annual*, 29(2), 75-91.
- Guibilatto, G. (1983). *Economie Touristique*, Suíça: Delta & Spes.
- Gunn, C. (1994). *Tourism planning: basics, concepts, cases* (3ª Ed.). Abingdon, Oxon (UK): Taylor & Francis.
- Gunn, C. (1998). Issues in tourism curricula. *Journal of Travel Research*, 36 (4), 74-77.

- Hall, C. (2005). *Tourism: rethinking the social science of mobility*. Harlow: Prentice Hall.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections: Culture, People, Places*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994a). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Harvey, D. (1989). From managerialism to entrepreneurialism: The transformation in urban governance in late capitalism. *Geogr. Ann.*, 71 B (1), 3-17.
- Hatcher, J. e Bringle, R. (1997). Reflection: bridging the gap between service and learning. *College Teaching*, 45(4), 153-159.
- Hawkins, D. e Vinton, D. (1973). *The environmental classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Hawkins, D. e Weiss, B. (2005). Experiential education in graduate tourism studies. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 4(3), 1-29.
- Haywood, K. e Maki, M. (1992). A conceptual model of the education/employment interface for the tourism industry. Em Ritchie, J. R. B. e Hawkins, D. (Eds.), *World travel and tourism review* (pp. 237-248). Wallingford: CAB International.
- Healey, M. e Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99 (5), 185-195.
- Herreid, C. (2003). The death of problem-based learning? *Journal of College Science Teaching*, 32 (6), 346-366.
- Heywood, J. (1984). *Assessment in higher education: student learning, teaching, programmes and institutions*. London: Jessica Kingsley.
- Higgins-Desbiolles, F. (2006). More than an "industry": The forgotten power of tourism as a social force. *Tourism Management*, 27(2006), 1192-1208.
- Hoberman, S. e Mailcik, S. (Eds.) (1994). *Professional education in the United States: experiential learning, issues, and prospects*. Westport, CT: Praeger.
- Hodgson, A. e Spours, K. (2003). Beyond a' levels: curriculum 2000 and the reforms of 14-19 qualification. London: Kogan Page.
- Hofer, B. (1990). Service-learning and the liberal arts: designing an interdisciplinary program. Em J. Kendall and Associates (Eds.). *Combining service and learning: a resource book for community and public service* (Vol. II). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

- Hollis, S. (2002). Capturing the experience: transforming community service into service learning. *Teaching Sociology*, 30, 200–313.
- Holloway, J. C. (1989), *The business of tourism*. London: Pitman.
- Holloway, J. C. (1993), Labour, vocational education and training. *Tourism in Europe: structures and developments*. Oxon: CAB International.
- Holloway, C. (1995), *Towards a core curriculum for tourism: a discussion paper*. London: The National Liaison Group for Higher Education in Tourism.
- Holman, D., Pavlica, K. e Thorpe, R. (1997). Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education: the contribution of social constructionism and activity theory. *Management Learning*. 28(2), 135-148.
- Horwood, B. (1995). *Experience and the curriculum*. Boulder, CO: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Howel, R. e Uysal, M. (1987). Tourism education for developing countries. *Tourism management*, 8(1), 62-64.
- Hunt, J. (1990). *Ethical issues in experiential education*. Boulder, CO: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Inui, Y., Wheeler, D. e Lankford, S. (2006). Rethinking tourism education: what should schools teach? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(2), 25-35.
- Itália. Dipartimento del Turismo (1996). *Sixty reports on Italian tourism*. International Edition. Florence: Mercury.
- Jafari, J. e Ritchie, J. (1981). Towards a framework for tourism education. *Annals of Tourism Research*, 8(1), 29-31.
- Jafari, J. e Ritchie, J. (1981a). Towards a framework for tourism education: problems and prospects. *Annals of Tourism Research*, 8(1), 13-34.
- Jafari, J. (1977). *Annals of Tourism Research*. Editor's Page, 5 (4), 410-411.
- Jafari, J. (2000). *Encyclopedia of tourism*. London: Routledge.
- Jafari, J. (2005). *Revamping old challengers for integrative paradigms*. VII Congreso Nacional & I Internacional de Investigación Turística. Guadalajara, Jalisco, México.
- Jakubowski, L. e Burman P. (2004). Teaching community development: a case study in community based learning. *Teaching Sociology*, 32, 160–176.

- Jamal, T. e Robinson, M. (2009). Introduction: the evolution and contemporary positioning of tourism as a focus of study. Em Tazim, J. e Mike, R. (Eds). *Tourism Studies* (pp. 1-16). London: Sage Publications.
- Jardim, J. (2008). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Lisboa: Piaget.
- Jarmendia, A. et al.(2007). (Org.). *Aprender na prática: experiências de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Edições Inteligentes.
- Jenkins, A. (1997). *Fieldwork with more students*. Oxford, UK: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Jenkins, A. (1998). *Curriculum design in geography*. Cheltenham, UK: Geography Discipline Network, Cheltenham and Gloucester College of Higher Education.
- Jenkins, C. (1980). Education for tourism policy makers in developing countries. *International Journal of Tourism Management*, december, 238-242.
- Jennings, G. (2001). *Tourism research*. Queensland: Wiley Australia: Milton.
- Johnson, G. (1998). *Surveying wine tourism in New Zealand*. Dissertation. University of Otago.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo*. Lisboa: PIAGET.
- Joplin, L. (1981). On defining experiential education. Em Warren, K., Sakofs, M. e Hunt, J. (Eds.). *The theory of experiential education* (pp.15-22). Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Junek, O., Lockstone, L. e Mair, J. (2009). Two perspectives on event management employment: student and employer insights into the skills required to get the job done. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 16, 120–129.
- Kaplan, A. (1982). A management approach to hospitality and tourism education. *International Journal of Hospitality Management*, 1(1), 11-17.
- Kendall, J., Duley, J., Little, T., Permaul, J. e Rubin, S. (1996). *Strengthening experiential education within your institution*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Khan, M., Olsen, M. e Var, T. (Eds), *VNR'S Encyclopaedia of Hospitality and Tourism* (pp. 539-558). New York: Van Nostrand Reinhold.
- King, B. (1994), Tourism higher education in Island Microstates: the case of South Pacific, *Journal Tourism Management*, 15(4), 267-272.

- King, B. e Craig-Smith, S. (2005). International tourism education in Australia. Em D. Airey, & J. Tribe (Eds.), *An International Handbook of Tourism Education* (pp. 111-122). Oxford: Elsevier.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1998). *Destination culture: tourism, museums, and heritage*. Berkeley: University of California Press.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. e Bruner, M. (1992). Tourism. Em Bauman, R. (Ed.) *Folklore, cultural performances and popular entertainments: a communications-centred handbook* (pp. 300-307). New York: Oxford University Press.
- Knowles, T., Teixeira, R. e Egan, D. (2003). Tourism and hospitality education in Brazil and the UK: a comparison. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15, (1), 45-51.
- Koh, K. (1995). Designing the four-year tourism management curriculum: a marketing approach. *Journal of Travel Research*, 24(1), 68-72.
- Kolb, A. e Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krippendorff, J. (2000). *Sociologia do turismo*. São Paulo: Aleph.
- Kuenzer, A., Abreu, C. e Gomes, C. (2007). A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 12(36), 462-549.
- Kuhn, T. (2000). *A estrutura das revoluções científicas*. (5ª Ed.) São Paulo: Perspectiva.
- Labour Market Trends* (2009). London: HMSO.
- Lash, S. e Urry, J. (1994). *Economies of Signs and Spaces*. London: Sage.
- Leal, S. e Padilha, M. (2005). *International tourism education in Brazil and Latin America*. Em Airey, D. e Tribe, J. (Eds.), *An International Handbook of Tourism Education* (pp. 123-132). Oxford: Elsevier.
- Leiper, N. (1979). The framework of tourism: towards a definition of tourism, tourist, and the tourist industry. *Annals of Tourism Research*, 6(4), 390-407.
- Leiper, N. (1981). Towards a cohesive curriculum in tourism: the case for a distinct discipline. *Annals of Tourism Research* 8(1), 69-84.
- Leiper, N. (1992). Defining tourism and related concepts: tourist, market, industry and tourism system.

- Leno Cerro, F. (1993). Técnicas de evaluación del potencial turístico. Madrid: Ministério de Industria, Comercio y Turismo.
- Lerbet, G. (1984). *Approche systémique et production de savoir*. Paris: Editions Universitaires.
- Lewin, K. (1951) *Field theory in social science; selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Lewis, A. (2005). Rationalising a tourism curriculum for sustainable tourism development in small island states: A stakeholder perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 4(2), 4-15.
- Lewis, A. e Tribe, J. (2002). Critical issues in the globalization of tourism education. *Tourism Recreation Research*, 27 (1), 13-20.
- Lima Filho, D. e Queluz, G. (2005). Tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. *Revista Educação e Tecnologia*, 10(1), 19-28.
- Lima, A. e Silva, S. (2007). Bacharel em turismo: profissional sem formação de mercado ou mercado sem conhecimento da profissão? Em *Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pósgraduação em Turismo*, 4.
- Lincoln, Y. S. e Guba, E. G. (1986). But is rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. Em Williams, D. D. (Ed.), *Naturalistic evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Linton, N. (1987). Trends in tourism and development: a third world perspective. *Tourism management*, 8(2), June.
- Lipman, G. (1995). *Travel and tourism: a new economic perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Liu, A. e Wall, G. 2005, Human Resources Development in China. *Annals of Tourism Research*, 32(3), 689-710.
- López-Bonilla J. e López-Bonilla, L. (2012). Holistic competence approach in tourism higher education: an exploratory study in Spain. *Current Issues in Tourism First article*: 1–15.
- Lowry, N e Johnson, D. (1981). Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement and attitudes. *Journal of Social Psychology*, 115, 31-41.
- Ludke, M. e Marli, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- MacCannell, D. (1999). *The tourist: a new theory of the new leisure Class* (2^a Ed.) Berkeley, CA: University of California Press.
- Machado, L. (1982). *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico brasileiro*. São Paulo: Cortez.
- MacLaurin, D. (2005). Tourism education in Canada: past, present and future directions. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 5(1-2), 1-25.
- MacLaurin, D. (2005). Tourism education in China: past, present and future directions. Em C. Hsu (Ed.). *Global tourism higher education: past, present and future* (pp. 1–25). New York: The Haworth Hospitality Press.
- Maiorana, V. (1991). The road from rote to critical thinking. *Community Review*, 11(1-2), 53-63.
- Manfredi, S. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Manning, R., Price, D. e Rich, H. (1997). Concierge or information desk: teaching social stratification through the mall of America. *Teaching Sociology*, 25, 15–18.
- Martins, J. e Bicudo, M. (1989). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC/Moraes.
- Masetto, M. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- McIntosh, R. (1972). *Tourism principles, practices and philosophies*. Cleveland: Grid.
- McIntosh, R., Goeldner, C. e Ritchie, J. (1995). *Tourism: principles, practices, philosophies* (7^a Ed.), New York: John Wiley & Sons.
- McIntosh, R., Van Weenen, I. e Scafer, E. (1983). Tourism education. *Tourism Management*, 4(2), 134-139.
- McNamee, M. (2000). Just leisure? The ethics of recognition. *Leisure Studies* 19, 125-126.
- McPhail, K. (2002). Using porridge to teach business ethics: reflections on a visit to Scotland's most notorious prison and some thoughts on the importance of location in teaching ethics. *Teaching Business Ethics*, 6, 355–369.
- McPhail, K. (2003). Relocating accounting and business ethics: reflections on a business ethics retreat in Scotland's national park. *British Accounting Review*, 35, 349–366.

- Medlik, S. (1966). *Higher education and research in tourism in Western Europe*. Londres: University of Surrey.
- Medlik, S. e Middleton, V. (1973). The tourism product and its marketing implications. *International Tourism Quarterly*, 3, 28-35.
- Medwar, P. (1982). *Pluto's Republic*. Oxford: Oxford University Press.
- Merseth, K. (1994). *Cases, case methods, and the professional development of educators*. (ERIC Document Reproduction Service Nº ED401272).
- Messenger, S. (1991), The UK hospitality and tourism industry: an overview of the issues affecting the supply of education and training in the 1990's. *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management*. 3, 247-273.
- Mezomo, J. (1999). *Educação e qualidade total*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.
- Middleton, V. (1993). *Tourism education within the UK*. London: ATTC.
- Middleton, V. (1998). *The case for and against a core curriculum for vocational tourism degrees: Caveat Emptor*. A paper produced for the tourism education exchange. London.
- Miles, M. e Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new method*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mill, R. e Morrison, A. (1997). *The tourism system: an introductory text* (3ª Ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing Company.
- Moesch, M. (2002). *A produção do saber turístico*. São Paulo: Contexto.
- Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Morgan, M. (2004). From production line to drama school: higher education for the future of tourism. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16 (2), 91-99.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: PIAGET.
- Morrison, A. e O'Mahony, G. (2003). The liberation of hospitality management education. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15(1), 38-44.
- Mosser, J. (1989). *Field experience as a method of enhancing student learning and cognitive development in the liberal arts* (Report No. HE023191). Lanham, MD: Education Resources Information Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315024).

- Moura, D. (2010). Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. Em Jaqueline, M. (Org). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Mozzato, A. e Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747.
- Müller, H. (2002). Grundlagen zueinem touristischen Berufsbildungskonzept = Principles of a tourism education concept. *Jahrbuch der Schweizerischen Tourismus-wirtschaft 2001/2002*, (pp. 93-113). St. Gallen: Universität St. Gallen.
- Muller, W. (1989). *College internship program American Association of State Colleges and Universities* (Report No. HE023203). Lanham, MD: Education Resources Information Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED316090).
- Murphy, P. (1981). Tourism course proposal for a social science curriculum. *Annals of Tourism Research*, 8(1), 96-105.
- Murphy, P. (1985). *Tourism: a community approach*. London: Methuen.
- National Committee of Enquiry into Higher Education (1997). *Higher education in the learning society*. London: Stationary Office.
- Nechar, M. e Panosso Netto, A. (2011). Implicaciones epistemológicas en la investigación turística. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 20, 384 - 403.
- Neuman, W. (2000). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (4ª Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Newman Jr. W., Abel, S., Hubbard, P., McDonald, J. (2004). Dilemmas of teaching inquiry in elementary science methods. *Journal of Science Teacher Education* 15(4).
- Nichols, L., Berry, J. e Kalagrides, D. (2004). Hop on the bus: driving stratification concepts home. *Teaching Sociology*, 32, 213–221.
- Novak, J. (1998). *Metacognitive strategies to help students learning how to learn: research matters to the science teacher*. NARST, N. 9802. Disponível em: <http://science.coe.uwf.edu/narst/research> [Acedido a 13 janeiro 2014].
- Observatório do Turismo da Cidade de São Paulo (2013). *Boletim semestral*, 1. Disponível em: <http://www.observatoriodoturismo.com.br/?p=1675> [Acedido a 21 de dezembro de 2013].

- Observer Newspaper (3 September 1995). *New focus, second class citizens*, p.15. Disponível em: OCR.Org.uk/qualifications/type_diploma/travel_tourism/1/index.html. [Acedido a 13 de janeiro de 2014].
- OMT (1997). *An introduction to TedQual: a methodology for quality in tourism educational and training*. Madrid: OMT.
- OMT (1998). *Introducción al Turismo*. Madrid: OMT.
- OMT(2004) *Compendium of tourism statistics*. Madrid: OMT.
- OMT (2007). *A practical guide to tourism destination management*. Madrid: OMT.
- OMT (2010). World Travel and Tourism Council. Disponível em: <http://www.wttc.Org>. [Acedido a 18 dezembro 2013].
- OMT (2011) *Panorama OMT del turismo internacional*. Madrid: OMT.
- OMT(2013). *Tourism in the America*. Madrid: OMT.
- Osborne, P. (2000). *Travelling light: photography, travel and visual culture*. Manchester: Manchester University Press.
- Pacheco, J. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho.
- Parsons, D. (1991). The making of managers: lessons from an international review of tourism management education programmes. *Tourism Management*, 12 (3), 197-207.
- Pearce, P. (2005). Australian tourism Education: the quest for status. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 5(3), 251-267.
- Pearson, M. e Smith, D. (1986). Debriefing in experience-based learning. *Simulation/Games for learning*, 16(4), 155-172.
- Pelech, J. (2010). *The comprehensive handbook of constructivist teaching: from theory to practice*. IAP. Charlotte, NC.
- Perrenoud, P.(2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: W. W. Norton and Company
- Pirjevec, B. (1990). Alternative tourism education and training. *Acta Turistica*, 2(2), 140-145.

- Pizam, A. e Mansfeld, Y. (Eds.). (1999). *Consumer behavior in travel and tourism*. New York: Routledge.
- Plog, S. (1994). Developing and using psychographics in tourism research. Em Ritchie, J. e Goeldner, C. (Eds), *Travel tourism and hospitality research: a handbook for managers and researchers* (pp. 209-218). New York: John Wiley & Sons.
- Portugal. Direção Geral do Ensino Superior - DGES *O Processo de Bolonha*. [versão electrónica]. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/> [Acedido a 25 de Fevereiro de 2013].
- Postic, M. e De Ketele, J. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Pring, R. (1993). Liberal education and vocational preparation. Em Barrow, R. e White, P. (Eds.), *Beyond liberal education* (pp. 41-75). London: Routledge.
- Qiu, Y. (2004). A summary of researches on tourism education in China. *Tourism Tribune*. Special issue of Tourism Education, 173-175.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reichel, A. (2005). Tourism and hospitality higher education. Em C. Hsu (Ed.). *Global tourism higher education: past, present and future* (pp. 61-88). New York: The Haworth Hospitality Press.
- Rejowski, M. (1996). *Turismo e pesquisa científica: pensamento internacional versus realidade brasileira*. Campinas: Papirus.
- Rejowski, M. (2013). Inovação e criatividade na formação profissional em turismo e hospitalidade. Comunicação apresentada no X Seminário da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Turismo. Caxias do Sul/RS.
- Reuchlin, M. (1969). *Les Méthodes en Psychologie*, Paris: PUF.
- Rheams, P. e Saint, F. (1991). Renovating cooperative education programs. Em Waddell, G. (Ed.), *Economic and workforce development* (pp. 51-58). San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Rhem, J. (1998). Problem-based learning: an introduction. *National Teaching & Learning Forum*, 1(8), 71-88.
- Ring, A., Dickinger, A. e Wöber, K. (2009). Designing the ideal undergraduate program in tourism: expectations from industry and educators. *Journal of Travel Research*, 48(1), 106-121.

- Ritchie, J. (1990), Tourism and hospitality education: frameworks for advanced level and integrated regional programs. *Formation Supérieure en Matière de Tourisme* (31, pp. 121-152). St. Gall: Editions AIEST.
- Ritchie, J. (1995). Design and the development of the tourism and hospitality management curriculum. *Tourism Recreation Research*, 20(2), 7-13.
- Roberts, D. e Ousey, K. (2004). Problem based learning: developing the triggers: experiences from a first wave site. *Nurse Education in Practice*, 4, 154-158.
- Robotham, D. (1995). Self-directed learning: the ultimate learning style? *Journal of European Industrial Training*, 19(7), 3-7.
- Rodríguez, M. (1997). Necesidades de Recursos Humanos en la Hostelería. Pasado, Presente e Futuro. *El capital humano en la industria turística del siglo xxi* (pp. 163-167). Madrid: OMT.
- Rojek, C. e Urry, J. (Eds) (1997). *Touring cultures: transformations of travel and theory*. London: Routledge.
- Rosado Pinto, P. (2006). *A formação pedagógica de docentes médicos: um estudo de caso*. Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Rosetti, H. (2010). *Educação matemática e financeira: um estudo de caso em cursos superiores de tecnologia*. Tese de doutoramento, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/informacao/artigos/graduacao-e-inovacao/11829/> [Acedido a 09 junho 2013].
- Ruschmann, D. (2002). *Turismo no Brasil: análise e tendências*. São Paulo: Manole.
- Ryan, C. (1995). Tourism courses: new concerns for new times? *Tourism Management*, 16(2), 97-100.
- Salgado, M. (2007). *Educação e Organização curricular em turismo no ensino superior português*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Salgado, M. (2011). Estatuto científico do turismo no ensino superior português. *Revista* 4(4), 97-114. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/jts/article/view/2695/2055> [Acedido a 09 junho 2013].
- Saltmarsh, J. (1992). John Dewey and the future of cooperative education. *Journal of Cooperative Education* (feature article), Fall 1992, 28(1).
- Sancho, A. (Dir.) (1998), *Introducción al turismo*. Madrid: Organización Mundial do Turismo.

- Sanders, D. e Armstrong, E (2008). Understanding student's perceptions and experience of a tourism management field trip: the need for a graduated approach. *Journal of hospitality and tourism education*, 20(4), 29-37.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: a new way of viewing organizational research. *Academy of Management Review*, 7 (3), 353-360.
- Scarce, R. (1997). Using electronic mail discussion groups to enhance student's critical thinking skills. Disponível em: http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Social_Sciences/Scarce.html. [Acedido a 21 de dezembro de 2013].
- Schmidt, H. (1993). Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, 27(5), 422-432.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. C. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schwartzman, S. e Christophe, M. (2005). *A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica*. Brasília: SENAI/DN.
- Seabra, F., Rodrigues, J. e Costa, M. (2008). Aprendizagem em contexto real: um estudo de caso no ensino superior português. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 44, 199-217.
- Selwyn, T. (Ed.) (1996). *The tourist image: myths and myth-making in tourism*. Chichester: John Wiley.
- Shaw, K. E. (1978). Understanding the curriculum: the approach through case studies. *Journal of Curriculum Studies*. 10(1), 1-17.
- Sheldon, P., Daniel R. F., Karl W., Chris C. e Magda A. (2008). Tourism education futures: 2010-2030: building the capacity to lead. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7(3), 61-68.
- Sigala, M. e Baum, T. (2003). Trends and issues in tourism and hospitality higher education. *Tourism and Recreation Research*, 4(4), 367-375.
- Silva, J., Mendes, J. e Guerreiro, M. (2001), *Construção de Indicadores de Avaliação da Qualidade no Turismo*. Faro: Universidade do Algarve.
- Silva, S. (2009). *A visão holística do turismo interno e a sua modelação*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Silver, H. e Brennan, J. (1988). *A liberal vocationalism*. London: Methuen.

- Sims, R. (2002). Debriefing experiential learning exercises in ethics education. *Teaching business ethics*, 6, 179-197.
- Sims, W. (1999). *Tourism and hospitality education in Australia: an overview*. Em K. Chon (Ed.), Conference proceedings of the first Pan-American conference on Latin American tourism in the new millennium (pp. 95-100).
- Singh, S. (1997). Developing human resources for the tourism industry with reference to India. *Tourism Management* 18(5), 299–306.
- Singh, S. e Singh, T. (2005). *International tourism education in India*. Em Airey, D. e Tribe, J. (Eds.), An International Handbook of Tourism Education (pp. 91-210). Elsevier.
- Smith, D., & Kolb, D. (1986). *Users' guide for the learning style inventory: a manual for teachers and trainers*. Boston, Massachusetts: McBer.
- Smith, G. e Cooper, C., (1999). Competitive approaches to tourism and hospitality curriculum design. Em K., Chon (Ed.) *Conference proceedings of the first Pan American conference: Latin American tourism in the next millennium: education, investment and sustainability* (pp. 43-57).
- Smith, S. (1989), *Tourism analysis: a handbook*. Harlow: Longman.
- Smith, S. (1999). Toward a national tourism research agenda for Canada. *Tourism Management*, 20(3), 297-304.
- Smith, V. (Ed.) (1989). *Hosts and guests: the anthropology of tourism* (2ª Ed.). Philadelphia: Pennsylvania University Press.
- Smith. J. (1987). Publishing qualitative research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173-183.
- Smith. S. (2002). *Discussion paper for an SSHRC-CTC academic partnership*. Unpublished document.
- Snyder, B. (1971). *The Hidden Curriculum*. Londres: MIT Press.
- Sogayar, R. e Rejowski, M. (2011). Ensino superior em turismo em busca de novos paradigmas educacionais: problemas, desafios e forças de pressão. *Turismo, visão e ação*, 13(3), 282-298. Disponível em: <http://www.spell.Org.br/documentos/ver/2123/ensino-superior-em-turismo-em-busca-de-novos-paradigmas-educacionais--problemas--desafios-e-forcas-de-pressao> [Acedido a 09 junho 2013].
- Souza, R. (2012). *Contributo das atividades experienciais na aprendizagem do turismo em Portugal*. Comunicação apresentada no X Foro Internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación e de la educación superior. Granada/ES.

- Spencer, L. (2001) The Case Against Teaching. *Change* (pp. 1-13), nov-dec. Disponível em: http://learn.uakron.edu/IDEAL/cohorts/friday/case_against_teaching.pdf. [Acedido a 09 junho 2013].
- Spronken-Smith, R. e Harland, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active learning in higher education*, 10(2), 138-153.
- Spronken-Smith, R. (2005). Implementing a problem-based learning approach for teaching research methods in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 2(29), 203-221.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stanchfield, J. (2007). *Tips and tools for the art of experiential group facilitation*. OKC, OK: Wood 'N' Barnes Publishing Co.
- Stergiou, D. (2008). Ensino. Em Airey, D. e Tribe, J., *Educação Internacional em Turismo* (pp. 383-389). São Paulo: Senac.
- Stergiou, D., Airey, D. e Riley, M. (2003). The evaluation of the teaching of individual academics in UK's tourism higher education: developing a construct for teaching profiles. *International Journal of Tourism Research*, 5 (1), 62-66.
- Stuart-Hoyle, M. (2003). The purpose of undergraduate tourism programmes in the United Kingdom. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2(1), 49-74.
- Takahashi, A. (2010). Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Revista de administração pública*, 44(2), 385-414.
- Tanner, D. e Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: theory into practice* (2ª Ed.). New York: Macmillan.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. Em I. Sá-Chaves (Org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Col. CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Taylor, G. (2004). *A personal role in the development of higher education in tourism*. Unpublished personal correspondence.
- TCU (2011). *Relatório Anual de Atividades do Tribunal de Contas da União*. Brasília. Disponível em: [http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/publicacoes_institucionais/relatorios/relatorios_atividades/2011_Relat%C3%B3rio Anual Atividades.pdf](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/publicacoes_institucionais/relatorios/relatorios_atividades/2011_Relat%C3%B3rio%20Anual%20Atividades.pdf). [Acedido a 09 junho 2013].

- Teixeira, R. (2001). Ensino superior em turismo e hotelaria no Brasil: um estudo exploratório. *Turismo em Análise*, São Paulo, 12 (2), 7-31.
- Teixeira, R., Fletcher, J. e Westlake, J. (2000). Ensino superior em turismo: experiência do Reino Unido. *Turismo em análise*. 11(2), 14-37. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rta/article/view/63515/66258> [Acedido a 09 junho 2013].
- Teixeira, S. (2006). Cursos superiores de turismo: uma abordagem histórica (1970/1979). In 4º Congresso Brasileiro de História da Educação: a Educação e seus Sujeitos na História, 8 p. Disponível em: <http://www.sbhe.Org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo05.htm> [Acedido a 09 junho 2013].
- Thanh, M. e Bosch, H. (2010). Systems thinking approach as a unique tool for sustainable tourism development: a case study in the Cat Ba biosphere reserve of Vietnam. *International Society for Systems Sciences* (July 18-23). ON (Canada): Wilfrid Laurier University, Waterloo.
- Theobald, W. (2001) *Turismo global*. São Paulo: SENAC.
- Tochon, F. (2000). When authentic experiences are ‘enminded’ into disciplinary genres: crossing biographic and situated knowledge. *Learning and Instruction*, 10(4), 331–359.
- Tribe, J. (1995). Tourism economics: life after death, *Tourism Economics*, 1(4), 329-339.
- Tribe, J. (1997). The indiscipline of tourism. *Annals of Tourism Research*, 24(3), 638 - 657.
- Tribe, J. (1999). *The developing curriculum*. Paper delivered to the NLG annual conference, 1 December. University of Luton.
- Tribe, J. (2000). The national curriculum for tourism higher education. Em Botterill, D. e Tribe, J. (Org), *Guideline 9: Benchmarking and the higher education curriculum*. Londres: NLG.
- Tribe, J. (2000a). The national curriculum for tourism in higher education. Em Botterill, D. e Tribe, J. (Org.), *Guideline 9: Benchmarking and the higher education curriculum* (pp. 2-12). London: National Liaison Group for Higher Education in Tourism.
- Tribe, J. (2000b). Balancing the vocational: the theory and practice of liberal education in tourism. *The International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 2(1), 9-26.

- Tribe, J. (2000c). Indisciplined and unsubstantiated: reply to Leiper. *Annals of Tourism Research*, 29(2), 338-357.
- Tribe, J. (2001) Research Paradigms and the Tourism Curriculum. *Journal of Travel Research*, 39(4), 442-448.
- Tribe, J. (2002). The Philosophic Practitioner. *Annals of Tourism Research*, 29(2), 338-57.
- Tribe, J. (2003). *Economia do lazer e do turismo*. São Paulo: Editora Manole.
- Tribe, J. (2003). Editorial: The future of higher education in hospitality, leisure, sport and tourism. *Journal of hospitality, leisure, sport and tourism education*, 2 (1), 1-4.
- Tribe, J. (2005). Tourism, knowledge and the curriculum. In: Airey, D. e Tribe, J. (Eds). *An international handbook for tourism education*. Oxford: Elsevier Science.
- Tribe, J. (2006). The truth about tourism. *Annals of Tourism Research*, 33(2), 360-381.
- Tribe, J. (2008). The art of tourism. *Annals of Tourism Research*, 35(4), 924-944.
- Tribe, J. (2013). Innovation and Creativity in Tourism Research. Em Universidade de Caxias do Sul (Eds.), *X Seminário da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo*. Disponível em: <http://www.anptur.org.br/ocs/index.php/seminario/2013> [Acedido a 20 de dezembro de 2013].
- Trigo, L. (2000). A importância da educação para o turismo. Em Beatriz, L. (Org). *Turismo: teoria e prática*. São Paulo: Atlas.
- Trigo, L. (2013). Inovação e criatividade na formação profissional em turismo e hospitalidade. Comunicação apresentada no X Seminário da Associação de Pesquisa e pós-graduação em Turismo. Caxias do Sul/RS.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Umbelino, J. (2004). Ambiente *versus* turismo: caminhos de convergência. *GeoINova*, Lisboa, n.9, p.125-139.
- UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.Org/images/0008/000862/086291por.pdf> [Acedido a 18 de dezembro de 2013].
- UNWTO (1995), *Technical manual: Collection of Tourism Expenditure Statistics*. Madrid: WTO.
- UNWTO (2011) *Tourism Towards 2030 Global Overview*. Madrid: UNWTO.

- UNWTO (2011a) *UNWTO Tourism Highlights*. Disponível em: <http://mkt.unwto.org/en/content/tourism-highlights>. [Acedido a 26 de Janeiro de 2012].
- UNWTO (2013) *UNWTO Tourism Highlights*. Disponível em: www.e-unwto.org/content/hq4538/fulltext.pdf [Acedido a 26 de Janeiro de 2014].
- Urry, J. (2002). *The tourism gaze* (2ª Ed.). London: Sage.
- USA. United States Department of Commerce (2012). *Select USA*. Disponível em: <http://selectusa.commerce.gov/> [Acedido a 11 de dezembro de 2013].
- Van Oers, B. e Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 229–249.
- Venema, M. (2005). International tourism education in the Netherlands. Em Airey, D. e Tribe, J. (Eds.), *An International Handbook of Tourism Education* (pp. 11-223). Amsterdam: Elsevier.
- Vergara, S. (2009). *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, R. e Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Piaget.
- Villardi, B. e Vergara, S. (2011). Implicações da aprendizagem experiencial e da reflexão pública para o ensino de pesquisa qualitativa e a formação de mestres em administração. *Revista de Administração de Empresas*, 15 (5), 794 - 814.
- Wallace, M. (1996). When is experiential learning not experiential? Em Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. e Wallace, M. (Eds.), *Liberating the learner* (pp. 16–31) London: Routledge.
- Walsh, M. (1992). Some recent innovations in tourism education. *Tourism Management*, 13(1), 130-133.
- Walton, J. (2000). *The British seaside: holidays and resorts in the twentieth century*. Manchester: Manchester University Press.
- Weeden, C., Woolley, J. e Lester, Jo-Anne (2011). Cruise and learning: reflections on a cruise field trip. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 11(4), 349-366.
- Weiermair, K. (1995). Structural changes in the tourism industry and adaptation of professional training systems. *Espaces*, 13, 109-114.
- Weiermair, K. e Bieger, T. (2005). Tourism education in Austria and Switzerland: past problems and future challenges. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 5(1-2), 39-60.
- Wilen, W. W. e Clegg, A. A. (1986). Effective questions and questioning: a research review. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 153-161.

- Wilson, J. e Beard, C. (2003). The learning combination lock: an experiential approach to learning design. *Journal of European Industrial Training*, 27(2-3-4), 88–97.
- Witney, D. (2005). *Learning through work experience*. LeEds: LTSN.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative research. Em M. Le Compte et al. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education* (pp. 3-52). New York: Academic Press.
- Wolfe, K. (2006): Active learning. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 77-82.
- Wong, A. e Wong, C. (2009). Factors affecting student's learning and satisfaction on tourism and hospitality course-related Field trips. *Journal of Hospitality and Yourism Education*, 21(1), 25-35.
- Wong, A. e Wong, S. (2008). Useful practices for organizing a field trip that enhances learning. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 8(2-3), 241-260.
- Wood, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. *British Medical Journal*, 326, 328-330.
- Woods, P (1985). New songs played skilfully: creativity and technique in writing up qualitative research. Em Burgess, R.G. (Ed.). *Issues in Educational Research*, (pp. 86-109). London: The Falmer Press.
- Wright, M. (2000). Getting more out of less: the benefits of short-term experiential learning in undergraduate sociology courses. *Teaching Sociology*, 28, 116–126.
- Xie, P. (2004). Tourism field trip: student's view of experiential learning. *Tourism Review International*, 8, 101-111.
- Yarnal, C. e Kerstetter, D. (2005). Casting off: an exploration of cruise ship space, group tour behavior, and social interaction. *Journal of Travel Research*, 43, 368-379.
- York, M. (2004). Employability in higher education: what it is – what it is not. *Learning and employability series*, 1, York: LTSN.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future*. London: Falmer Press.
- Young, M. (2002). Experiential learning: hands-on + minds-on. *Marketing Education Review*, 12(1), 43-51.
- Yu, C. (2003). *Development of tourism human resource*. Beijing: China Travel and Tourism Press.

- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projeto de escolar. Em Canário, R. (Org). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Zhang W. and Fan X. (2005) Tourism higher education in China: past and present, opportunities and challenges. *Journal of teaching in travel & tourism*. 5 (1-2), 117-135.
- Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Thomas Crowell.
- Zhang, W. e Xixia, F. (2005). International tourism education in China. Em Airey, D., e Tribe, J. (Eds.), *An International Handbook of Tourism Education* (pp. 149-161). Amsterdam: Elsevier.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional development in higher education: a theoretical framework for action research*. London, UK Kogan Page.

Anexo I

Guião de Entrevista aos Professores

Perfil do Entrevistado

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Quais os cursos que hoje leciona no IFSP?
- 3) Quais as unidades curriculares (UCs) que hoje leciona no IFSP?
- 4) Há quanto tempo exerce a docência superior em Turismo?
- 5) Anteriormente ao ensino em turismo exercia atividade profissional em turismo e/ou áreas afins?
- 6) Atualmente exerce atividade profissional no turismo concomitante ao ensino em turismo?
- 7) Sua atividade profissional é exclusivamente dedicada ao ensino em turismo?
- 8) Possui alguma formação pedagógica? Se sim, em que nível?
- 9) Que importância atribui ao conhecimento pedagógico por parte do professor para lecionar no turismo ao nível do ensino superior tecnológico?
- 10) Como concebe a formação pedagógica do professor para lecionar nos cursos de tecnologia em turismo? Considera relevante que ele(a) a desenvolva?

Representações sobre o ensino e a estrutura curricular do turismo do IFSP

- 1) Em termos de formação para o mercado de trabalho, no seu entendimento em que é que deveria consistir o ensino tecnológico em turismo? Quais as principais áreas que o deveriam compor?
- 2) Relativamente ao curso de turismo em que leciona no IFSP conhece bem a sua estrutura curricular?
- 3) Poderia mencionar algumas das unidades curriculares (UCs) que a compõe para além das que leciona?
- 4) O conhecimento que tem da estrutura curricular do curso de turismo em que leciona no IFSP refere-se apenas ao conteúdo da sua UC ou ao conteúdo do conjunto das demais UCs do curso?
- 5) Considera que a estrutura curricular do curso de turismo em que leciona no IFSP se aproxima da sua maneira de ver o ensino tecnológico em turismo? Se não, porquê? O que sugere agregar e/ou reestruturar nesta estrutura curricular?

Representações sobre as atividades experienciais no ensino aprendizagem em turismo no IFSP

- 1) No seu entendimento o ensino tecnológico do Turismo deveria ter alguma componente de atividades experienciais? Se sim, que importância estas podem ter no ensino do turismo?
- 2) Na sua percepção sobre o ensino tecnológico em turismo, em que é que estas atividades experienciais deveriam consistir?
- 3) No seu entendimento o ensino por meio das atividades experienciais pode fazer alguma diferença na formação do tecnólogo em turismo? Se sim, em que medida?
- 4) E quanto à (s) unidade (s) curricular (s) que leciona comporta (m) atividades experienciais? Se sim em que é que estas consistem?
- 5) Em caso de desenvolver atividades experienciais na (s) sua (s) unidade (s) curricular (es), como é que as planeja, organiza e implementa/conduz?
- 6) Para realizar as atividades experienciais considera necessário conhecimento e experiência por parte do(a) professor(a) sobre as estratégias de planeamento das mesmas?
- 7) Relativamente à sua própria competência e, considerando as atividades experienciais que desenvolve e/ou desenvolveu no ensino do turismo, como se considera?
 - i) Totalmente preparado(a); ii) relativamente preparado(a); iii) pouco preparado(a) iv) necessitando desenvolver novas competências?
- 8) Tem realizado ou já realizou avaliação dos processos utilizados nas atividades experienciais no ensino tecnológico que pratica? Se sim de que modo costuma avaliá-los?
- 9) Durante o planeamento e/ou implementação das atividades experienciais depara-se com obstáculos, relativamente à sua pessoa, tais como: limitações financeiras, de ordem pessoal, falta de tempo, dificuldade de acesso aos recursos, etc.?
- 10) Em caso positivo, o que sugere para suprir esses obstáculos?
- 11) Como tem percebido a participação/dedicação/compromisso dos alunos nas atividades experienciais sob sua tutela?
- 12) Relativamente aos resultados educacionais consoante ao ensino e a aprendizagem, que avaliação tem feito sobre os conhecimentos daqueles alunos que efetivamente

realizam atividades experienciais? Percebe alguma diferença em seu desempenho na aprendizagem?

13) Quanto aos objetivos estabelecidos durante o planejamento das actividades experienciais considera que esses têm sido efetivamente alcançados?

14) Há na literatura quem argumente, que atividades experienciais, tais como *field trips* (viagens de campo) realizadas por alunos de turismo, têm sido associadas a simples passeios, podendo apresentando poucos resultados educacionais.

(indique abaixo a sua opção consoante a proposição acima)

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem concordo	Concordo	Concordo plenamente

15) Algum comentário adicional que considera importante acrescentar para o tema que está a ser investigado?

MUITO OBRIGADO!

Anexo II

Guião de Entrevista aos Coordenadores de curso

Parte I

Representações sobre o curso de tecnologia em Gestão de Turismo no IFSP no olhar do(a) coordenador(a)

1. De que modo se estrutura o curso de tecnologia em turismo que coordena, nomeadamente no que se refere à fatores tais como:
 - a. Da sua criação;
 - b. Da composição do corpo docente;
 - c. Número de alunos que ingressam/ano, aproximadamente;
 - d. Número de alunos que se formam/ano, aproximadamente;
 - e. Das saídas profissionais;
 - f. Colocação dos alunos no mercado de trabalho.
2. Qual a sua análise sobre a composição dos programas das UCs do curso? No seu entendimento elas atendem, efetivamente, à necessidade de uma formação tecnológica em turismo?
3. Quanto à organização curricular do curso de tecnologia em turismo que coordena, sobretudo à sua natureza:
 - a. Caracteriza-se por ser eminentemente teórica ou abarca também outras componentes?
 - b. Caso existam componentes pra além da teórica qual o percentual em média da carga horária do curso destinada a cada uma na estrutura curricular?
 - c. Há alguma especificidade própria na composição curricular ou apresenta comunalidade?
 - d. E a respeito das idiosincrasias em relação ao currículo?

Parte II

Representações sobre as atividades experienciais nos cursos de tecnologia em gestão de Turismo do IFSP no olhar dos seus coordenadores

1. De que modo as atividades experienciais se inserem no currículo do curso de Gestão de Turismo que coordena?

2. Qual o grau de importância atribuído às atividades experienciais como método de ensino e de aprendizagem no curso que coordena?
3. Em termos de infra-estrutura em geral como considera a situação desta no âmbito do curso para realização das atividades experienciais?
4. A respeito das atividades experienciais, como percebe a conduta dos gestores acerca da realização das mesmas no curso de tecnologia que coordena?
5. E quanto aos setores administrativos como percebe a atuação desses como intervenientes para realização das atividades experienciais no curso que coordena?
6. Que análise a coordenação tem feito a respeito do corpo docente do curso de Gestão de Turismo, consoante a fatores como envolvimento, participação, comprometimento nas atividades experienciais?
7. E quanto aos professores que efetivamente realizam e/ou implementam atividades experienciais no curso, há alguma forma de compensação e/ou reconhecimento institucional que os provenha como forma de estímulo para desenvolverem as mesmas com os alunos?
8. A coordenação percebe a existência de alguma dificuldade enfrentada pelos professores para a realização de atividades experienciais? Se sim, qual (is)? Que tipo de apoio considera que eles necessitam?
9. Em termos de ambiente de ensino intra ou extra classe, como espaços de ensino-aprendizagem, qual a percepção da coordenação acerca destes elementos intervenientes no curso de tecnologia em turismo?
10. Algum comentário adicional que considera relevante acrescentar para este estudo?

Anexo III

Inquérito por questionário aos alunos

Inquérito aos alunos do curso de Gestão de Turismo do IFSP

PARTE I – Representações sobre as atividades experienciais que tenha realizado no curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP

1. Dentre a(s) atividades experienciais abaixo indique uma que já realizou.

- () Viagem e/ou visita de campo
- () Projeto em turismo
- () Organização de evento/atividade do curso

2. Relativamente à atividade que realizou em 1, indique se o tema foi:
(selecionar sempre uma opção correspondente ao que assinalou em 1)

	Escolhido pela turma	Determinado pelo professor	Negociado entre a turma e o professor
Viagem e/ou visita de campo			
Projeto em turismo			
Organização de evento/atividade do curso			

3. Relativamente à atividade experiencial que assinalou em 1, indique se o planejamento começou:

	Demasiado cedo	No momento oportuno	Demasiado tarde
Viagem e/ou visita de campo			
Projeto em turismo			
Organização de evento/atividade do curso			

4. No seu entendimento, os objetivos da atividade experiencial realizada em 1, foram:

	Claros desde o início	Mais claros ao longo da realização	Só claros quando a atividade se aproximou do fim	Nunca se tornaram claros
Viagem e/ou visita de campo				
Projeto em turismo				
Organização de evento/atividade do curso				

PARTE II – Do apoio dos professores nas atividades experienciais.

5. Durante a fase do planeamento da atividade experiencial assinalada em 1, o apoio do professor foi:
(selecionar sempre uma opção correspondente ao que assinalou em 1)

	Constante	Feito só em momentos pontuais	Feito só quando solicitado	inexistente
Viagem e/ou visita de campo				
Projeto em turismo				
Organização de evento/atividade do curso				

6. Nos casos em que o professor apoiou o planeamento da atividade experiencial assinalada em 1, esse apoio foi:

	Muito útil	Útil	Pouco útil	Desnecessário
Viagem e/ou visita de campo				
Projeto em turismo				
Organização de evento/atividade do curso				

Nas afirmativas 7, 8 e 9 selecione o que se aplica ao seu caso, consoante à seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo/nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente; 6. Não sei/não respondo.

7. Durante o planeamento da atividade experiencial assinalada em 1, foi perceptível o conhecimento do professor sobre a proposta apresentada.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

8. Durante a realização da atividade experiencial assinalada em 1 foi perceptível a motivação do professor.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

9. Durante o planeamento e/ou realização da atividade experiencial assinalada em 1 houve participação efetiva de professores de outras UCs.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

PARTE III – Da representação da aprendizagem consoante às atividades experienciais realizadas.

Nas questões de 10 a 18 selecione a opção que traduz a sua opinião sobre o que as atividades experienciais lhe permitiram aprender, de acordo com a seguinte escala:

1(nada); 2(muito pouco); 3(pouco); 4(bastante); 5(muitíssimo).

10. As atividades experienciais permitiram aprender a planejar uma atividade no turismo.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

11. As atividades experienciais permitiram compreender o Sistema do turismo.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

12. As atividades experienciais permitiram desenvolver o espírito crítico.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

13. As atividades experienciais permitiram aprender analisar situações e resolver problemas concretos no turismo.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

14. As atividades experienciais permitiram melhorar meus conhecimentos sobre o conteúdo dos programas das disciplinas do curso.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

15. As atividades experienciais permitiram desenvolver competências durante trabalho em equipe.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

16. As atividades experienciais permitiram conhecer comportamentos diferentes dos componentes da equipe.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

17. As atividades experienciais permitiram desenvolver a liderança em equipe.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

18. As atividades experienciais permitiram conhecer melhor o que é a realidade do profissional do turismo.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

PARTE IV – Do entendimento do aluno sobre as atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP.

Segue um conjunto de afirmações sobre as atividades experienciais em geral. Pede-se que dê a sua opinião, selecionando a opção que melhor a defina de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo/nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente; 6. Não sei/não respondo.

19. Considero as atividades experienciais uma perda de tempo.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

20. Ter realizado atividades experienciais me sobrecarregou excessivamente.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

21. As atividades experienciais são importantes para preparar para o exercício profissional em turismo.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

22. As atividades experienciais ajudam a desenvolver competências necessárias para atuar no mercado de trabalho em turismo.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

23. Deve-se sempre fazer atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

24. As atividades experienciais ajudam a compreender melhor a componente teórica das UCs ensinadas em sala de aula.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

25. A carga horária das atividades experienciais deve sobrepor à carga horária teórica do curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

26. Deve haver um equilíbrio entre a carga horária teórica e a carga horária das atividades experienciais no curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP.

1() 2() 3() 4() 5() 6()

PARTE V – Da avaliação das atividades experienciais realizadas nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP.

Nos itens a seguir indique sua avaliação sobre as atividades experienciais que realizou no curso, de acordo com a seguinte escala:

1. Nada pertinente; 2. Pouco pertinente; 3. Pertinente; 4. Bastante pertinente; 5. MUITÍSSIMO pertinente

27. Do conteúdo das atividades experienciais.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

28. Da adequação das atividades experienciais ao curso de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

29. Da adequação das atividades experienciais às componentes teóricas do curso.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

30. Da adequação do modelo de avaliação do professor consoante às atividades experienciais.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

31. Do grau de complexidade e exigência na avaliação do professor consoante ao meu desempenho e participação nas atividades experienciais.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

32. Do contributo das atividades experienciais para minha formação.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

33. Do cumprimento do planejamento e objetivos estabelecidos pelas atividades experienciais.

1(); 2(); 3(); 4(); 5().

As questões 34, 35 e 36 são abertas, responda livremente no espaço ao lado o que se pede de acordo com o que traduz a sua opinião:

34. O que mais gostou na(s) atividade (s) experiencial (is)? _____

35. O que menos gostou na(s) atividade (s) experiencial (is)? _____

36. Que sugestão/crítica oferece para as atividades experienciais nos cursos de tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP? _____

PARTE VI – Dados pessoais.

37. Nome da Instituição de ensino superior que frequenta.

38. Qual o Campus em que está matriculado.

39. Sexo.

Feminino

Masculino

40. Idade

Escolha uma das seguintes opções:

Entre 17 e os 19 anos ()

Entre os 20 e os 30 anos ()

Entre os 31 e os 40 anos ()

Entre os 41 e os 50 anos ()

Entre os 51 e os 60 anos ()

Mais de 60 anos ()

Obrigado pela sua participação.